



Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.

*Jornal internacional de apoio à inclusão, fonoaudiologia
sociedade e multiculturalismo
International journal of support for inclusion, speech therapy,
society and multiculturalism*

RIAI

ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015
Volumen 3, Número 1, Enero 2017

Revista coordinada por profesorado de las universidades de Jaén, Granada y
Sevilla y Brasil.
*Magazine coordinated by teaching staff from Universities of Jaén, Granada, Seville and
Brasil.*

RIAI

<http://riai.jimdo.com/>



Editorial Enfoques Educativos
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

Precio 20 euros.

*Trimestral
Enero, abril, julio, octubre.*

Indexación:



DULCINEA

Derechos de explotación y permisos para el auto-archivo de revistas científicas españolas

MIAR

Matriz de Información para el Análisis de Revistas



Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

LATINDEX

En proceso de calificación:

<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=25663>

Volumen 3, Nº 1. Enero de 2017

Dirección (Direction)

Dra. Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)
Dr. Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)

Consejo Editorial (Editorial Board)

Dra. Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)
Dr. Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)
Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España
Dra. Marlete Dacroce. Doutora y Maestría em Ciências de la Educación. Maestra de la ciudad de Sinop- Mato Grosso; Del Instituto Superior de educación y Salud de Sinop/MT y Del Instituto IEPES/MT. Brasil

Consejo de Dirección (Main Board)

Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Universidade Estadual do Norte Fluminense-UENF.- Brasil-)
Dr. Juan Manuel Trujillo Flores. Universidad de Granada. España
Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.

Consejo Asesor Científico Internacional (International Scientific Board)

Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España,
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España
Dra. Claudia De Barros Camargo, Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil.
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España
Dr. Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de Jaén).
Dr. Elias Rocha Gonçalves – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense -INFES-UFF – BRASIL .
Katia Oliveira De Barros (Prefeitura de Goiania, Brasil)
Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.
Drª. Fernanda Castro Manhães. Pós-Doutoranda em Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC, Brasil
Dra. Marlete Dacroce. Doutora y Maestría em Ciências de la Educación. Maestra de la ciudad de Sinop- Mato Grosso; Del Instituto Superior de educación y Salud de Sinop/MT y Del Instituto IEPES/MT. Brasil.

Sede Científica y Redacción

Correo electrónico:
ahernand77@gmail.com

Web:
<http://riai.jimdo.com/>

Edición y Suscripciones

Editorial Enfoques Educativos
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

ISSN: 2387-0907
Dep. Legal: J-67-2015



Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión
Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad

Índice.

1.-SÍNDROME DE DOWN Y LA ACTIVIDAD FÍSICA. (<i>Down Syndrome and physical activity</i>). Antonio Daniel Fernández Morales. Universidad de Granada, España.	1-11
2.-AUTISMO E EDUCAÇÃO: OS DESDOBRAMENTOS DA INCLUSÃO ESCOLAR. (<i>Autism and education: the deprivations of school inclusion</i>). Thiffanne Pereira dos Santos. Master en Ciencias de la Educación, Universidad de Integración de las Américas, Paraguay. Viviana Elizabeth Jiménez Chaves. Doctora em Ciências de la Educación, Universidad Americana-Red. Ilumno, Paraguay.	12-24
3.-ESTRATÉGIAS DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA FRENTE AO ATENDIMENTO AS USUÁRIAS TRAVESTIS. (<i>Strategies of Health Professionals of the Municipality of Juiz de Fora regarding the care of Transvestite users</i>). Rodrigo Dias Ferreira. Clínica de fisioterapia Intensiva em Juiz de Fora – MG. Ismael de Souza da Silva. Universidade Estadual do Piauí – UESPI.	25-38
4.-AS INFLUÊNCIAS DA INTERNET EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MATRIZ DE CAMARAGIBE: O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS. (<i>Influences of the internet in a public school in the municipality of Matriz de Camaragibe: The use of computer laboratory in public schools</i>). Ana Lúcia Gomes de Barros. Escola Municipal de Educação Infantil Casinha Feliz, Matriz, Alagoas – Brasil. Vera Lúcia Gomes de Barros. Escola M. do Ensino Fundamental Dona Sofia de Góes Monteiro, Alagoas – Brasil.	39-54
5.-LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: UM “NOVO” DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL DONA SOFIA DE GÓES MONTEIRO MATRIZ DE CAMARAGIBE, ALAGOAS, BRASIL. (<i>Computer lab: A “new” challenge for education at the Dona Sofia de Góes Monteiro Municipal School Matriz in Camaragibe, Alagoas, Brazil</i>). Valdemir Gomes da Rocha. Escola M. Dona Sofia de Góes Monteiro Matriz de Camaragibe, Alagoas, Brasil.	55-72
6.-PRINCIPALES DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LAS AULAS ORDINARIAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA. (<i>Main learning difficulties in ordinary primary education classrooms in the region of Murcia</i>). M ^a Dolores Armenteros Armenteros. Universidad de Jaén, España.	73-90
7.-EL BULLYING Y LA VIOLENCIA ESCOLAR. (<i>The bullying and the school violence</i>). Elisabet Sánchez Venteo. Grado en Educación Primaria. Universidad de Granada, España.	91-105
8.-INCLUSIÓN SOCIAL Y RELACIONES SOCIOAFECTIVAS DEL ALUMNADO DEL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR. (<i>Social inclusion and socio-emotional relationship of students in a Curricular Diversification Programme</i>). Débora Mayoral López. Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Universidad de Granada, España.	106-117
9.-LA NEUROCIENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. (<i>Neuroscience in education</i>). Inmaculada Bullón Gallego. Grado en Educación Primaria, Universidad de Jaén, España.	118-135
10.-CONOCEMOS A NUESTROS ALUMNOS/AS CON TEA: SÍNDROME DE ASPERGER. (<i>We know our students with ASD: Asperger Syndrome</i>). Ana González Sánchez. Grado en Educación Primaria, Universidad de Granada, España.	136-144
11.-LAS DIFICULTADES EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN EL ALUMNADO CON DÉFICIT AUDITIVO. (<i>Difficulties in reading comprehension in deaf students</i>). Francisco Carrero Barril. Depto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. (Universidad de Málaga, España).	145-165

12.-ACOSO Y MALTRATO EN EL AUTISMO. (<i>An approach to autistic students</i>). Melany Lindérez Extremera. Grado en Educación Primaria, Universidad de Jaén, España.	166-182
13.-NUEVAS METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS: ARTE Y DISCAPACIDAD. (<i>New teaching method: art and disability</i>). Laura de la Chica Herrador. Grado en educación Infantil, Universidad de Jaén, España.	183-197
14.-¿SON EFICACES LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN ANTI-BULLYING QUE UTILIZAN HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES? UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA. (<i>Are anti-bullying prevention programs that use audiovisual tools effective?</i>). Sara Colmenero Martínez. Máster en Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela, Universidad de Sevilla, España.	198-214
15.-DISGLOSIA LABIAL Y PALATAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA. (<i>Labial and palatal Disglosia in elementary education</i>). Fátima Peinado Molina. Grado en Educación Primaria, Universidad de Jaén, España.	215-228
16.-PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL EN EL ÁMBITO ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO, EL PAPEL PROTAGONISTA DEL PROFESORADO. (<i>Prevention of child maltreatment in schools in schools of difficult performance, the role of the teacher</i>). M ^a Victoria Ropero López. Universidad de Granada, España.	229-247
17.-UNA APROXIMACIÓN AL TDAH. (<i>An approach to ADHD</i>). Nora Martínez Blanco. Universidad de Granada, España.	248-257
18.-LA HISTORIA DEL TRASTORNO ESPECIFICO DEL LENGUAJE (TEL). (<i>The history of specific language disorders</i>). Pilar Ubeda Martín. Diplomada en Audición y Lenguaje. Universidad de Granada, España.	258-269

Normas de Publicación.

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a RIAI a <ahernand77@gmail.com> por el sistema de "archivos adjuntos" (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract y datos del autor, foto reciente, y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.
4. El tipo de letra será de formato Arial Narrow 11 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.
5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
6. El artículo comenzará con el título en formato oración y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
7. Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados.

NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.

8. El artículo no deberá exceder de 15 páginas, todo incluido.

9. La Revista Internacional RIAI adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A.

10. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Director y coordinador atendiendo al contenido del manuscrito.

Admisión de artículos: Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación. Artículos publicados: La Revista Internacional RIAI no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. La Revista Internacional RIAI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

Síndrome de Down y la actividad física.
(*Down Syndrome and physical activity*)

Antonio Daniel Fernández Morales
antoniodurkal@gmail.com
Universidad de Granada, España

Páginas 1-11

Fecha recepción: 12-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

El Síndrome de Down es un tipo de síndrome muy comúnmente reconocido por todo el mundo pero, en este artículo, haremos un repaso a su historia, a la mejor forma de inclusión de estos alumnos dentro de los colegios y la importancia que tiene la actividad física en estos alumnos. Terminaremos con algunos ejemplos prácticos de juegos para potenciar y mejorar la psicomotricidad y el esquema corporal, entre otros, no sólo en niños con síndrome de Down, sino en todos los niños y niñas de forma generalizada.

Palabras clave: down; inclusion; actividad física; psicomotricidad

Abstract.

Down Syndrome is a type of syndrome that is very commonly recognized throughout the world but, in this article, we will review its history, the best way to include these students in schools and the importance of physical activity In these students. We will conclude with some practical examples of games to promote and improve the psychomotricity and the corporal scheme, among others, not only in children with Down syndrome, but in all the boys and girls of generalized form.

Keywords: down; inclusion; physical activity; psychomotricity

Concepto.

Fue Langdon Down quien, en el año 1866, describió por primera vez en un artículo el Síndrome de Down. También se les denominó como Mongoles (aunque ya ese término está en desuso). Este síndrome consiste en una alteración de los cromosomas, siendo estos responsables de las características morfológicas y de conducta de los sujetos afectados. Los primeros trabajos científicos sobre el Síndrome se centraron en el estudio de las características morfológicas, la presencia de cardiopatía, la probable influencia de la edad de la madre y las características estructurales del cerebro. Y ya en el año 1959 Léjeune demuestra la presencia de un cromosoma extra en el par 21.

La sospecha de que el Síndrome de Down tuviera su origen en un trastorno de los cromosomas se tuvo desde muy pronto, pero no se disponía de técnicas adecuadas para su identificación. De hecho, en los años 30 ya se planteó la hipótesis de la posible no disyunción de los cromosomas (Penrose, 1939). Será en 1959 cuando Lejeune demuestre la existencia de un cromosoma acrocéntrico extra, o trisomía 21, con un número total de cromosomas de 47. En el año 1960 Polani et al. Observan la existencia de una translocación en un niño con Síndrome de Down cuya madre era joven. Más tarde se publicarán los primeros casos de mosaicismo.

Características.

El síndrome de Down conlleva deficiencia mental, problemas del desarrollo físico y fisiológico y de la salud del individuo. Normalmente estas alteraciones orgánicas se producen durante el desarrollo del feto, por lo que el diagnóstico puede realizarse en el momento del nacimiento.

Las características físicas de estos niños, sin ser iguales en todos, les da un aspecto similar. Estas características, Lamber las enumero de manera resumida (Lamber, J.L. y Rondal, J.A. 1982):

La cabeza es más pequeña de lo normal, siendo la parte trasera de ésta, prominente. La nariz es pequeña y con la parte superior plana. Los ojos son sesgados. Las orejas son pequeñas. La boca es relativamente pequeña y la lengua de tamaño normal. Las manos son pequeñas con los dedos cortos. A menudo, la mano sólo presenta un pliegue palmario. La piel aparece ligeramente amoratada y tiende a ser relativamente seca, sobre todo a medida que el niño crece.

Otras peculiaridades es que suele tener una altura inferior a la media y cierta tendencia a la obesidad ligera o moderada. También existe una mayor incidencia a determinados problemas de salud como las infecciones, trastornos cardíacos, del tracto digestivo, sensoriales, etc.

Es conveniente destacar que, durante el embarazo, no hay nada que contribuya a que se produzca esta anomalía. En general, se está de acuerdo en que existe una multiplicidad de factores etiológicos que interactúan entre sí, dando lugar a la trisomía; no obstante desconocemos exactamente de qué manera se relacionan, por lo que se habla normalmente de posibles causas.

Una posible causa son factores hereditarios, como que la madre esté afectada, en la familia haya varios casos, etc.

Otro factor etiológico, es el de la edad de la madre, siendo significativamente más frecuente a partir de los 35 años.

También pueden influir factores externos como pueden ser procesos infecciosos (agentes víricos como la hepatitis y la rubeola); la exposición a las radiaciones; algunos agentes químicos que pueden determinar mutaciones genéticas; o por deficiencias vitamínicas.

En el instante de la división celular es cuando los cromosomas deben distribuirse con acierto. Se presenta el problema cuando dicha distribución es defectuosa. Lo que sucede, es un error de distribución cromosómica. Una de las dos células recibe un cromosoma extra, y la otra, uno de menos. Esto ocurre en el par 21. Los demás pares se distribuyen correctamente. Una defectuosa distribución puede producirse en cualquier momento, pero la importancia no va a ser la misma, dependiendo del momento en que ocurra. Cuanto más temprana sea la aparición de la célula trisómica, mayores dificultades encierra.

Cada una va a dar lugar a características diferenciales e intelectuales que más que hablar de grados en el síndrome de Down, deberíamos hablar de clases de síndromes de Down. Son las siguientes:

1.- Trisomía-21, en la que todas las células tienen 47 cromosomas, con un cromosoma de más en el grupo extra.

2.- Trisomía-21, mosaicismo normal, en que hay una proporción variable de células trisómicas, mientras que son normales las restantes.

3.- Translocación, en que el cromosoma 21 aparece fundido con otro cromosoma. Esta es la que más frecuentemente aparece asociada al tipo de síndrome de Down hereditario. Se pueden dar varios subgrupos.

Necesidades Educativas Especiales.

Es conveniente recordar que en cualquier cerebro son miles y miles las neuronas que están continuamente intercambiándose información y que estas neuronas no son un elemento estático sino que tienen un cierto grado de plasticidad, es decir, su estructura y función son moldeables dentro de sus posibilidades o potencialidades reales.

Desde este punto de vista es imprescindible una intervención lo más temprana posible, que trate de evitar la tendencia a la desvinculación del ambiente y a encerrarse en sí mismo (produciéndose conductas a veces de autoestimulación). Un ambiente en el que las limitaciones sean las que imperen a la hora de valorar o definir a la persona llevan al determinismo genético de pensar que "se es lo que se nace". Es imprescindible para la mejor evolución posible del niño o niña, aprovechar la plasticidad neuronal de los primeros años, proporcionando estímulos visuales si los auditivos son peor percibidos, proporcionándole los apoyos y ayudas necesarias para que mantenga una buena actitud hacia un aprendizaje que evidentemente es más complejo para él o ella, para sacarle de la apatía o exceso de tranquilidad que suelen manifestar y hacerle más reactivo e interactivo, etc.

Ha de mantenerse una actitud de ayuda para el desarrollo del niño, debiendo esta actitud poner el acento en los recursos y potencialidades y no en las limitaciones, no sobreproteger ni mantener una postura infantilizadora; permitir la "equivocación" ya

que ayuda al aprendizaje; ver una persona global, no identificarla sólo por su déficit; conceder tiempos y ritmos que favorezcan sus intervenciones; hacer comprensible el mundo a sus posibilidades de comprensión; aceptar y promover la comunicación para estimular la interacción con el entorno.

Aunque el aprendizaje del niño con Síndrome de Down va a prolongarse más allá del periodo escolar obligatorio, el sistema educativo tiene que poner todos los medios necesarios para intentar desarrollar en ese tiempo las mismas capacidades en este alumnado que en el resto. .

Hay una serie de aspectos médicos que deben conocerse en el ámbito escolar porque pueden ayudar a alertar a la familia para una visita médica preventiva que evite posibles complicaciones posteriores, que además de repercutir en la calidad de vida del niño o niña pueden suponer la reducción del absentismo escolar por enfermedad o un menor rendimiento o aprovechamiento académico por malestar, deterioro de los canales sensoriales, etc. En definitiva porque "el bienestar físico favorece el desarrollo de la actividad mental" (FEISD, 1993).

Además de la colaboración con la familia para un diagnóstico o tratamiento precoz, el profesor o profesora en el contexto escolar se mantendrá alerta para la utilización óptima de las prótesis auditivas, las gafas; ayudar a mantener en el centro el hábito de la limpieza dental, tras la comida, como complemento a las revisiones periódicas al dentista que precisan; detectar posibles anomalías en la deambulación, ayudando a controlar la obesidad en colaboración con la familia.

Atención temprana.

Se entiende por Atención educativa Temprana al conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgos de presentarlos.

A raíz de esto se desprende que los objetivos de la atención temprana son el de reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño; optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño; introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas; y evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.

La intervención educativa temprana es así mismo, una variable predictora del nivel de desarrollo, lo que la persona adulta no haga para fomentar el desarrollo de las conexiones cerebrales, el niño/a con deficiencia mental no podrá tomarlo por sí solo del entorno.

La atención y la motivación son dos factores muy importantes en el aprendizaje y que habitualmente suelen estar poco presentes en las personas con deficiencia mental. Para desarrollarlas hay que conocer cuál es la vía de llegada de información más permeable en la persona y qué tipo de respuesta le genera menos necesidad de esfuerzo, según las estrategias que utiliza para responder se deberán proponer las actividades.

Se ha comprobado que los niños estimulados mediante atención temprana tienen un nivel más alto de desarrollo o coeficiente intelectual y que como adultos logran una mayor calidad de vida que aquellos que no han seguido estos programas.

Los programas de atención temprana dirigidos por profesionales y que se llevan a cabo durante los tres primeros años de la vida del niño, son muy sistematizados (Candel, 2003; 2005; Zulueta y Mollá, 2004). Están estructurados por áreas y por niveles. El objetivo fundamental es lograr que el niño con síndrome de Down o con otra discapacidad adquiera las progresivas etapas de su desarrollo de la forma más adecuada y correcta posible, con el mínimo retraso en relación con el progreso que realizan los niños sin dificultades, quienes sirven como modelo o patrón del desarrollo. Hoy en día, después de varios años de experiencia, se ha comprobado que este planteamiento es incompleto y a veces inadecuado.

Es preciso tener en cuenta otros factores, en función de las patologías biológicas de los niños y de sus ambientes familiares y socio-culturales. Algunas veces puede ser un error grave plantearse los mismos objetivos de desarrollo que para los niños sin discapacidades de otro ámbito cultural muy diferente.

En conjunto, la atención temprana aporta innumerables beneficios para el niño, puesto que potencia al máximo su autonomía, pero también para su familia, ya que ayuda a los padres ante el impacto emocional que sufren, les ofrece grupos de apoyo, les proporciona información sobre el síndrome de Down y un servicio profesional para atender sus dudas, especialmente un terapeuta que les dará las pautas de estimulación en su domicilio.

Integración escolar de los niños y niñas con síndrome de down.

Una de las cuestiones que se plantea con respecto a los alumnos y alumnas con Síndrome de Down, es la de cómo llevar a cabo el proceso de integración escolar para que sea lo más provechoso posible para cada alumno y alumna.

A raíz de algunas investigaciones, que han analizado cuáles son las variables que más influyen en la inclusión de los alumnos con síndrome de Down y otras discapacidades en los colegios ordinarios, se ha podido comprobar que el principal problema es la concienciación de las familias y la presión de las mismas a través del movimiento asociativo (Molina, 2002). Es primordial que los padres asuman un papel social y políticamente activos en la reivindicación del derecho de sus hijos a compartir su escolaridad con quienes no tienen discapacidad.

Otro factor importante es la actitud del personal docente. Se entremezclan la actitud y la aptitud, la inclinación favorable de los maestros hacia la presencia de alumnos con síndrome de Down en sus aulas, junto con la preparación, la formación y la utilización de estrategias docentes de eficacia contrastada.

En España, se recoge en la legislación vigente (Ley Orgánica 2/2006, de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa) los principios de normalización e inclusión, como los que han de regir la atención a los alumnos y alumnas con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, por lo que es preciso buscar las alternativas más integradoras, dejando las demás para los casos en que las primeras no fuesen viables.

En base a esto, las formas de escolarización posibles serían las siguientes:

- Centro ordinario.
- Centro ordinario con apoyos.
- Aula específica en centro ordinario.
- Escolarización combinada entre un centro ordinario y un centro específico.
- Centro Específico o de educación especial.

El comienzo de la escolarización es un paso difícil para muchos niños que pasan del ambiente conocido, seguro y protector de la familia al del colegio, lleno de incertidumbres e inseguridades para ellos. La escuela conlleva además, un conjunto de cambios a los que no puede ser ajeno el niño: nuevos horarios, que le obligan a despertarse antes y a variar sus hábitos de sueño, nuevas normas, rutinas, etc. La mayor parte de las escuelas de Educación Infantil tienen en cuenta esta transición, conscientes de que la forma en que el niño vivencie los primeros días puede determinar su actitud ante el aprendizaje durante mucho tiempo.

Los niños con síndrome de Down no son una excepción y, para ellos, el paso del domicilio a la escuela, también requiere de una preparación específica. Podemos incluso pensar que ese primer paso es aún más complicado en su caso, puesto que pueden presentar dificultades añadidas, como por ejemplo, posibles problemas de salud, que necesiten de intervenciones específicas.

Para favorecer la adaptación del niño con síndrome de Down al nuevo entorno se puede realizar una incorporación paulatina durante los primeros días del curso escolar:

- Asistiendo al colegio únicamente algunas horas.
- Asistiendo algunos días al principio.
- Realizando determinadas actividades más de su gusto, antes de asistir a todas las programas en el colegio.
- Cualquier combinación de las anteriores medidas u otras semejantes.

Una vez incorporado al centro de Educación Infantil, se han de tener en cuenta las características individuales de cada alumno y las peculiaridades del desarrollo de los niños con síndrome de Down, para dar la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades (Troncoso y col., 1999).

En el ámbito curricular, en Educación Infantil los objetivos se relacionan, por ejemplo, con el conocimiento del propio cuerpo y el de los otros, la exploración de su entorno, la autonomía progresiva, el desarrollo de sus capacidades afectivas, la convivencia y la relación social y el desarrollo de las habilidades comunicativas (LOE, 2006), válidos en esencia para cualquier alumno con síndrome de Down. En esta etapa, si se han de realizar adaptaciones curriculares, será fundamentalmente ampliando el periodo de tiempo para la adquisición de algunos objetivos o incluyendo diversas variaciones metodológicas.

Estas medidas se deberán tomar en coordinación con el equipo de maestros o maestras y dentro de un plan individualizado de intervención.

El paso de Educación Infantil a Educación Primaria supone un cambio de objetivos y metodología que, para algunos niños resulta dificultoso y que, en el caso de los alumnos con síndrome de Down, suele preocupar a los padres por la mayor exigencia académica.

En Educación Primaria, ya se plantean objetivos más sistematizados y más complejos como por ejemplo, con contenidos expresos de adquisición de la lectura,

la escritura y el cálculo (sumas y restas). Por otro lado, se dan por adquiridos los hábitos de autocuidado, el conocimiento de las normas básicas en clase o el dominio de las destrezas fundamentales del aprendizaje, habilidades que, en ocasiones, no dominan algunos alumnos o alumnas con Síndrome de Down.

La actividad física en niños y niñas con síndrome de down.

La cultura física desde un punto de vista pedagógico, ayuda a la formación integral del ser humano. Esto significa que, con su práctica, se impulsan los movimientos creativos e intencionales, la manifestación corporal a través de procesos afectivos y cognitivos de orden superior. De igual manera, se promueve el disfrute de la movilización corporal y se fomenta la participación en actividades caracterizadas por cometidos motrices.

De la misma manera se procura la convivencia, la amistad y el disfrute, así como el aprecio de las actividades propias de la comunidad. Para el logro de estas metas se vale de ciertas fuentes y medios que, dependiendo de su enfoque, ha variado su concepción y énfasis con el tiempo. Sin embargo, lo 7 que es incuestionable, son las aportaciones que la práctica de la educación física ofrece a la sociedad: contribuye al cuidado y preservación de la salud, al fomento de la tolerancia y el respeto de los derechos humanos, la ocupación del tiempo libre, impulsa una vida activa en contra del sedentarismo, etc. Los medios utilizados son el juego motriz, la iniciación deportiva, el deporte educativo, la recreación, etc. La tendencia actual en educación física es el desarrollo de Competencia que permita la mejor adaptabilidad posible a situaciones cambiantes en el medio y la realidad. De esta forma, la educación física pretende desarrollar las competencias siguientes: la integración, expresión y realización de desempeños motrices sencillos y complejos y el dominio y control de la motricidad para plantear y solucionar problemas.

Pero, a la hora de trabajar con niños y niñas con síndrome de down en lo relacionado al ejercicio físico (principalmente la motricidad gruesa), debemos partir de la premisa de que hay cuatro factores que influyen sobre el desarrollo motor grueso de estos niños. Factores que son:

- Hipotonía. El tono se refiere a la tensión de un musculo cuando está en estado de reposo. La cantidad de tono está controlada por el cerebro. La hipotonía es una disminución de este tono muscular. La hipotonía hará más difícil aprender a mantener el equilibrio en determinadas actividades.
- Laxitud ligamentosa. En los niños con Síndrome Down esta laxitud se traduce en un aumento de la flexibilidad de sus articulaciones, y eso nos lleva a que sus articulaciones sean menos estables y por ello les resulte más difícil mantener el equilibrio sobre ellas. Ejemplo de este hecho no es solo la alta flexibilidad a la hora de ejecutar ejercicios, sino también que tengan alteraciones ortopédicas como son los pies planos. Un aumento de flexibilidad de las articulaciones puede llevar a que éstas se deformen por mala sujeción y traigan, complicaciones ortopédicas.
- Reducción de la fuerza. Es importante que aumente la fuerza muscular porque, de lo contrario, los niños tienden a compensar su debilidad

haciendo movimientos que son más fáciles a corto plazo, pero resultan perjudiciales a la larga.

- Extremidades cortas. Los brazos y piernas de los niños con Síndrome Down son cortos en relación con la longitud de su tronco, esto repercute de forma que, actividades que pueden realizar, se vean limitadas por su arquitectura anatómica.
- Alteraciones cardiorespiratorias. Estas alteraciones no están directamente relacionadas con lo que es el aparato locomotor, pero si es muy importante tenerlas en cuenta a la hora de realizar cualquier actividad física. Es muy bueno trabajar con ellos una de las cualidades físicas básicas, la Resistencia. Correr de forma suave durante unos minutos y después trabajar con ellos la vuelta a la calma es muy bueno.

A la hora de trabajar con un niño con síndrome Down debemos seguir varios puntos:

1.- Primero pensar en una actividad que sepamos que sus capacidades le van a permitir realizarla, ya que un "no quiero" se traduce en muchas ocasiones en un "no sé".

2.- Proponer la actividad mediante una explicación verbal acompañada de la acción que queremos realizar, para que el niño comprenda exactamente lo que le pedimos que haga, ya que su percepción visual para la comprensión es mayor que la auditiva.

A continuación le pedimos que lo realice.

3.- Si es la primera vez, mostrarle nuestra ayuda para que confíe en que puede hacerlo. A la segunda intentar quitarle la ayuda. Todo debe ser paulatino hasta que el niño vea que es capaz de realizarlo solo y confíe en sus capacidades físicas.

4.- El papel de la motivación es muy importante a la hora de trabajar con ellos. Si trabajamos actividades individuales o pruebas de evaluación es aconsejable conseguir que el niño sienta que quiere a hacerlo. Por eso debemos mantener la motivación y para ello debemos apoyarlo y animarlo mientras realiza la actividad, él debe sentir que estamos con él sobre todo las primeras veces. También es bueno que entre los compañeros se animen unos a otros. De esta forma también lo mantenemos atento mientras vuelve a tocarle su turno.

5.- Una vez realizada la actividad si lo ha hecho bien felicitarle, y si no, pero es posible, mandarle a repetirla bien. Ellos cogen destrezas con la repetición de una misma actividad.

6.- Si se trabaja en equipo, él debe tener muy bien definido su papel dentro del juego o actividad, y se aconseja que el resto del equipo sepa respetar su papel y tenga paciencia hasta que lo realice. Las instrucciones ante juegos con reglas deben ser cortas concisas y ejemplificadas. No se aconseja explicarlo entero de una vez si éste es largo.

Ejemplo de juegos-ejercicios.

A continuación, se expondrán una serie de juegos-ejercicios para fomentar que, no sólo los niños o niñas con síndrome de down, sino aquellos que lo requieran, mejoren la psicomotricidad, el esquema corporal y el equilibrio.

Juego 1. Carrera.

Los niños se situarán en la línea de salida, colocándose un saco en la pierna derecha. De esta forma, salir caminando con los talones, al oír la señal del maestro. Ganará el primero en llegar. Se irá variando las partes del cuerpo con las que llevar la bolsita.

La finalidad de este juego es la de caminar, al menos cinco metros, con los talones sosteniendo saquitos de arena con diferentes partes el cuerpo.

Juego 2. Los paquetes.

Los niños se colocan por parejas, uno detrás de otro (paquetes) y, cada pareja, al lado de otra hasta formar un círculo. Un niño o niña, será perseguido por otro corriendo alrededor del corro. Para evitar que le coja, ha de colocarse delante o detrás de un paquete. Si lo hace delante el niño que estaba detrás, sale corriendo (será el nuevo perseguido). Si se pone detrás el que ha de salir es el que estaba delante. El que sea cogido pasa a ser perseguidor.

El objetivo de este juego es el de diferenciar alrededor de mediante desplazamientos en torno a objetos o personas siguiendo las indicaciones orales del maestro.

El maestro irá dando indicaciones sobre la dirección y lugar que deben ir corriendo los niños.

Juego 3. El espejo mágico.

Los niños se ponen por parejas, uno enfrente del otro. Uno de los miembros de la pareja representa al protagonista, y el otro niño/a será el espejo. El espejo debe imitar simultáneamente los movimientos y acciones del protagonista, el cual representa acciones cotidianas.

Juego 4. Tu cuerpo y el mío.

Por parejas, los niños y niñas pasean andando por la pista. A la voz del profesor: ¡rodilla con rodilla!, deberán responder adecuadamente a la consigna y tendrán que poner en contacto sus rodillas durante unos segundos. Una vez realizada esta acción seguirán paseando hasta otra nueva consigna.

Juego 5. Derecha o izquierda.

Este juego se realiza por parejas. Cogidos de la mano, los dos miembros de la pareja evitarán chocar con otras parejas. A la señal del docente de ¡izquierda!, los jugadores se pararán manteniendo el equilibrio sobre la pierna izquierda. Con una nueva señal se reiniciará el paso hasta otra indicación.

Juego 6. El robot sin pilas.

Todos los alumnos son robots que se van desplazando lentamente en distintas direcciones. Al principio todos tienen pilas nuevas, pero lentamente se van agotando. El profesor les irá diciendo que las pilas se van gastando, por ejemplo: ¡se están agotando las pilas de los brazos!, luego se indicarán otros segmentos hasta que el robot caiga totalmente al suelo. Posteriormente el docente podrá recargar las pilas de los participantes.

Juego 7. Las zanahorias

Se formarán dos equipos el rojo y el azul, se trazarán dos líneas una de salida en la que formarán los niños y otra línea a una distancia de 10 metros donde se colocarán

dos cajas respectiva a los colores en las cuales se encontrarán las zanahorias, verticalmente se dibujarán dos sendas correspondientes a los equipos. A la señal de la profesora salen los niños de cada equipo caminando sobre una senda con los brazos extendidos, llegan a las cajas donde tomarán dos zanahoria y la llevarán una en cada mano con los brazos extendidos, regresan dándole la zanahoria al otro niño que hará que saldrá realizando el recorrido inverso.

Juego 8. Las figuras geométricas juegan.

Los niños estarán dispersos en el terreno detrás de una línea de salida llevando figuras geométricas en sus manos, la profesora orienta un punto de referencia explicando q las figuras se colocarán a la izquierda y a la derecha. A la voz de mando sale la figura geométrica orientada con la habilidad a ejecutar (cuadrados a la carrera, el niño sale corriendo a colocar la figura en el piso del punto de referencia orientado, rectángulos saltando, triángulo a cuatro patas, círculo caminando, óvalo corren, etc.).

Conclusión.

Para concluir este artículo, quiero comentar que, gracias a los numerosos adelantos que se han realizado en los últimos años, tanto en lo referente al conocimiento de Síndrome de Down, como en su tratamiento y en las técnicas pedagógicas, deben servir de motivación para que todos nosotros nos informemos sobre este problema que quizás dejaría de serlo cuando esta información llegase a nuestras manos.

Este artículo sirve de ayuda para conocer algo más sobre el síndrome de Down, pero a esta sociedad le falta mucho camino por andar hasta llegar a un conocimiento que sirva para educar a muchas personas que se encontrarán a nuestro lado de una forma inclusiva.

Gracias a la mejora de los servicios médicos y educativos, ahora muchos niños con Síndrome de Down pueden formarse para participar de lleno en su comunidad, acudiendo a escuelas regulares y encontrando trabajo en el mercado laboral, lo cual les facilitará la vida en un futuro.

Referencias.

- Basile, H.S. (2008) Retraso mental y genética Síndrome de Down. Alcmeon, *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, Año XVII, Vol. 15, Nº 1, págs. 9 a 23
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Burns, Y. (1995). *El síndrome de Down: estimulación y actividad*. Barcelona: Herder.
- Corpas, F.J.; Toro, S.; Zarco, J.A. (1994). *Educación Física en la enseñanza primaria*. Archidona: Ediciones aljibe.

Fernández, M.B.; González, A.M; y otros. (Curso 1999/2000) *La historia de la Educación del Síndrome de Down*. C.E.S. Don Bosco. Madrid: Universidad complutense.

Jiménez; J.; Jiménez, I. (1995). *Psicomotricidad. Teoría y programación*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Hernández, A. De Barros, C. (2015). *Fundamentos para una educación inclusiva*. Valencia: Olélibros.com

Parada, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio. Siglo XXI*, 28(1), pp. 17-40.

Pueschel, S.M. (1998). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona: Salvat.

Autismo e educação: os desdobramentos da inclusão escolar.
(*Autism and education: the deprivations of school inclusion*)

Thiffanne Pereira dos Santos
Master en Ciencias de la Educación, Universidad de Integración de las Americas, Paraguay
Viviana Elizabeth Jiménez Chaves
Doctora em Ciências de la Educación, Universidad Americana-Red. Ilumno, Paraguay

Páginas 12-24

Fecha recepción: 11-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumo.

Esse estudo tem como foco a análise de como acontece a inclusão das crianças com autismo em instituições do ensino regular. Partindo do pressuposto de que a inclusão em muitas instituições educacionais ainda não fora realmente compreendida e colocada em prática, conforme preveem as bases legais, este trabalho procura, por meio da reflexão sobre a temática, instigar ações voltadas para a efetiva inclusão escolar. A questão gira em torno da promoção de igualdade de oportunidades para todos, sobretudo, para o desenvolvimento cognitivo das crianças com autismo. À luz de renomadas teorias sobre o assunto, o presente estudo investiga a prática pedagógica do professor, as relações interpessoais estabelecidas no ambiente educacional e a experiência da inclusão escolar.

Palavras-chave: autismo; inclusão escolar; prática pedagógica

Abstract.

This study focus on the analysis as is the inclusion of children with autism in regular education institutions. Getting Started from the assumption that the inclusion in many educational institutions had not been really understood and acted as provide for the legal basis, this paper seeks, through reflection on the theme, instigating actions for effective school inclusion. The issue revolves around the promotion of equal opportunities for all, especially for the cognitive development of children with autism. In light of renowned theories on the subject, this study investigates the teacher's pedagogical practice, interpersonal relationships established in the educational environment and the experience of school inclusion. These points will be analyzed with a view to the development and learning of children with autism.

Keywords: autism; school inclusion; teacher training

1.-Introdução.

A inclusão escolar de crianças com deficiência faz parte da realidade do contexto educacional atual. Diante desse fato, tanto as instituições de ensino quanto os profissionais que nelas atuam se deparam com novos desafios a serem superados. Como trabalhar o respeito às diferenças e a valorização do outro, independentemente de suas especificidades? Esse é o princípio do caminho a ser trilhado quando se trata da oferta de uma educação para a inclusão de crianças com deficiência.

Nessa perspectiva, o presente estudo aborda a temática da inclusão escolar de crianças com autismo em instituições de ensino regular. O autismo é uma síndrome que afeta o desenvolvimento da criança em três áreas específicas: socialização, comunicação e comportamento. Apesar desses comprometimentos, a criança com autismo têm plena capacidade de se desenvolver e adquirir novos saberes e habilidades desde que estimulada de forma adequada.

Em decorrência das novas descobertas realizadas sobre a síndrome, é crescente o número de crianças diagnosticadas com autismo. De acordo com a Organização das Nações Unidas, cerca de 70 milhões de pessoas em todo o mundo são acometidas pelo autismo (Silva; Gaiato & Reveles, 2012, p 45). Conseqüentemente, o crescimento do número de crianças com autismo pressupõe o aumento da quantidade de instituições de ensino regular que possuem crianças com a síndrome entre seu grupo discente. Esse novo cenário estabelecido no campo educacional justifica o desenvolvimento da investigação proposta nesse estudo, visto que cabe as instituições de ensino regular e aos profissionais da educação promover a inclusão escolar dessas crianças.

Sendo assim, é fundamental refletir sobre como se estabelecem as relações interpessoais durante ao processo de inclusão e quais os benefícios obtidos através delas para as crianças com autismo. Além disso, outro ponto a ser destacado diz respeito à metodologia utilizada pelo professor de uma criança com autismo. Para além do processo de integração dessas crianças, que ações pedagógicas podem ser desenvolvidas por esse docente para que essa criança consiga adquirir novos conhecimentos? Uma das respostas a essa indagação pode ser encontrada na formação do professor. Com base nessa premissa, esse estudo discute a importância de uma formação docente que seja capaz de municiar os professores com subsídios que os auxiliem na promoção de ações estimuladoras da aprendizagem das crianças com autismo e, conseqüentemente, em seu processo de inclusão.

1.2.-Conhecendo o autismo.

O Autismo é um transtorno do desenvolvimento que compromete a socialização, a comunicação e o comportamento das crianças acometidas pela síndrome. Os sintomas dessa síndrome se manifestam de forma heterogênea e peculiar, afetando cada criança em diferentes intensidades. Por esse motivo, todo o processo que envolve o autismo – diagnóstico, intervenções, orientação familiar, inclusão escolar – deve ser acompanhado por uma equipe multidisciplinar capaz de lidar com as particularidades apresentadas.

As crianças com autismo apresentam, de acordo com Schwartzman (2011), um grupo de características muito particulares dentre as quais podemos citar as respostas exageradas ou indiferentes aos estímulos, à tendência em evitar o contato social, o perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos, a presença de movimentos repetitivos e alterações na comunicação. Todas essas particularidades tornam o autismo uma síndrome complexa com várias vertentes que ainda precisam ser melhor compreendidas.

Compreender o universo de peculiaridades que permeiam o autismo é uma tarefa instigante e de muitas aprendizagens. Vários estudiosos enveredaram por esse mundo particular com a finalidade de entender a gama de particularidades que envolvem o autismo. Porém, devido à complexidade dessa síndrome existem várias lacunas a serem preenchidas. O campo é vasto e, apesar dos crescentes esforços de pesquisadores, ainda há muito que desvendar a respeito dessa síndrome. Oferecer às pessoas com autismo novas possibilidades de desenvolver suas habilidades e competências é um dos objetivos dos estudos recentes.

A busca de mais conhecimentos sobre essa síndrome contribui para a elaboração de novas e amplas formas de intervenção com vistas ao desenvolvimento das pessoas com autismo. Assim, os inúmeros estudos realizados refletem o interesse pelo tema e, também, "nossa ignorância sobre vários aspectos que ainda permanecem obscuros [...] dentre os quais destaca-se a questão da definição, a etiologia, o diagnóstico, a avaliação e a intervenção" (Bosa, 2007, p.21).

Os estudos atuais têm trazido novos elementos para a discussão da temática. Embora importantes, essas investigações ainda estão distantes de chegar a um consenso sobre a etiologia e a melhor forma de intervenção para tratar o autismo que apresenta uma sintomatologia bastante peculiar.

Por se tratar de uma síndrome de origem ainda desconhecida, o autismo se manifesta de forma peculiar. Segundo Schwartzman (2011, p. 37), suas "características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento".

Dentre essas áreas a mais afetada nas crianças com autismo é a da interação social. Segundo Silva, Gaiato e Reveles 2012, p. 20, a habilidade social é "a principal área prejudicada, e a mais evidente", pois ela impede a interpretação dos sinais sociais e a compreensão das intenções dos outros. Assim, as crianças com autismo não conseguem perceber "corretamente algumas situações no ambiente em que vive" e por isso, ficam alheias às ações e/ou situações características do relacionamento pessoal.

As anomalias na área da socialização podem ocorrer de forma diferenciada e em distintos graus de intensidade em cada criança, variando entre o grave, o moderado e o leve. Desse modo, algumas crianças podem se retrair totalmente e criar um mundo particular, impedindo qualquer forma de relacionamento com a presença de reciprocidade. Outras podem estabelecer relações pessoais ainda que superficiais e sem formação de vínculos. O processo de interação social dessas crianças é bastante comprometido, já que elas possuem dificuldade para estabelecer e manter relações interpessoais. Por não conseguirem se

relacionar com o outro de forma natural, a interação social é um grande desafio para as crianças com autismo. Em razão disso, elas acabam se retraindo nas atividades que envolvem a integração com as pessoas apresentando, muitas vezes, indiferença para com o outro.

Por mais que outros indivíduos tentem se comunicar e estabelecer uma relação de amizade e afeto, na maioria das vezes, a criança com autismo tende a recusar e ignorar a tentativa de contato, permanecendo em seu estado de isolamento. Nas palavras de Menezes (2012, p. 44), “a característica mais marcante de crianças com autismo é a falta de apego às outras pessoas, preferindo o isolamento e resistindo a aproximação”.

A ausência do relacionamento social afetivo apresentado por essas crianças não é uma vontade ou um desinteresse delas pelo outro. De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 25), “as crianças com autismo não escolhem ficar sozinhas, mas a falta de habilidades sociais as mantém distantes das outras, entretidas no seu mundo, sem demonstrar desconforto”. Esse comportamento é uma forma de se protegerem já que se sentem intimidadas por não conseguirem compreender as intenções/emoções do outro.

Conforme Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 20), a comunicação é a segunda área comprometida nas crianças com autismo. A área da comunicação dessas crianças é na maioria das vezes prejudicada e marcada por anomalias, tanto na linguagem verbal como na linguagem não verbal. No que se refere à linguagem não verbal, Macedo e Orsati (2011, p. 244) afirmam que “são observadas alterações na utilização de gestos, expressões, contato ocular e posturas corporais com valor comunicativo”. No caso da linguagem verbal quando ela é desenvolvida pelas crianças, geralmente, não apresenta valor comunicativo. Os comprometimentos na área da comunicação podem variar bastante no grau e na intensidade de sua manifestação. A esse respeito, Macedo e Orsati salientam que a diversidade

de comprometimentos comunicativos é ampla, observando-se desde indivíduos que não falam nada até os que possuem linguagem verbal preservada, mas com dificuldades na prosódia, por exemplo. Outros acometimentos comunicativos importantes são as ecolalias, a inversão pronominal, a linguagem, sem intenção comunicativa e a dificuldade de interpretação semântica. (Macedo; Orsati, 2011, p. 244).

Em relação à linguagem verbal, há crianças com autismo que apresentam ausência total da fala e outras que desenvolvem a fala, mas com uma série de características atípicas. As crianças que apresentam linguagem verbal têm, na maioria das vezes, a fala marcada pela presença de ecolalia imediata e/ou tardia, inversão pronominal e monotonia. “Um dos aspectos que mais chamam atenção na linguagem dessas crianças é a ecolalia – uma repetição de palavras, frases que alguém produziu [...]” (Scheuer, 2007, p. 59).

A ecolalia, característica da fala dessas crianças, pode se manifestar de forma imediata ou tardia. A ecolalia imediata ocorre no instante em que a criança escuta uma fala, música ou som. Já a ecolalia tardia pode acontecer horas, dias e até semanas após a criança ter presenciado a pronúncia de determinada forma de linguagem verbal. Além da presença de

ecolalia, em alguns casos, há também inversão pronominal. A inversão pronominal acontece quando a criança usa o próprio nome ou pronomes em terceira pessoa para referir-se a si mesma. Nesse caso, é como se a criança ao falar ou solicitar alguma coisa estivesse se referindo a outra pessoa e não a ela própria.

As alterações na comunicação das crianças com autismo são evidentes. Elas impedem que a criança se comunique de forma satisfatória, impossibilitando a compreensão por parte dos outros de suas tentativas de comunicação. Tais fatores acabam por afetar o desenvolvimento dessas crianças já que a linguagem é um aspecto essencial no processo evolutivo de todo indivíduo.

No que se refere a área do comportamento das crianças com autismo percebe-se que ele é bastante atípico, sendo caracterizado por padrões repetitivos, restritos e estereotipados. De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012), as inadequações comportamentais apresentadas por essas crianças incluem a repetição incessante de rotinas, o repertório restrito de atividades, as reações comportamentais drásticas, o hábito de alinhar, colocar e/ou tirar objetos, movimentos de *flapping*, entre outros. Todos esses comportamentos são característicos da síndrome e podem se manifestar nas crianças com autismo de forma peculiar. Dessa forma,

muitas crianças com autismo ficam ansiosas com mudanças e tem grandes problemas com transições. Os padrões restritos e repetitivos de comportamento dominam, com frequência, as atividades diárias de crianças com autismo, e causam impacto em suas habilidades de aprendizagem e no desenvolvimento de comportamentos adaptativos. (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 41 - 42)

As crianças com autismo possuem necessidade de manter a uniformidade de seu cotidiano para que consigam compreendê-lo melhor, por isso acabam desenvolvendo interesses restritos, comportamentos repetitivos e grandes apegam a rotinas. Tais comportamentos auxiliam-nas a ter uma previsão do que poderá acontecer e isso, conseqüentemente, causa menos impacto, surpresa e desconforto a elas. Diante dessa necessidade, essas crianças acabam se tornando inflexíveis, o que representa um grande transtorno para o estabelecimento de uma boa convivência social.

A exigência por uma rigidez da rotina é um comportamento bem evidente nas crianças com a síndrome. Elas se sentem confortáveis quando podem prever os passos do dia a dia, por isso se negam a aceitar qualquer tipo de alteração, seja a mudança de um móvel da casa de lugar, de um trajeto até a escola, de horários ou até mesmo do modo de se vestir. Qualquer modificação que ocorra na rotina dessas crianças pode gerar ansiedade, medo e, sobretudo, comportamentos inadequados.

As rotinas se tornam verdadeiros rituais a serem seguidos nos mínimos detalhes. De acordo com Leboyer (2005, p. 18), as crianças com autismo "experimentam uma necessidade de imutabilidade que se manifesta por uma resistência marcada a mínima mudança no ambiente habitual". A reprodução de rotinas representa para essas crianças a sensação de estabilidade e quando há a quebra de um hábito próprio do seu cotidiano, elas se sentem

desestabilizadas com a mudança, podendo apresentar reações diversas como agitação extrema e birras.

As estereotípias como “pular, balançar o corpo e/ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer os dedos e fazer caretas” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 39) também são frequentes no comportamento das crianças com autismo. Essas estereotípias são uma forma de autoestimulação e, geralmente, acontecem quando a criança se sente insegura diante de um fato novo ou de uma modificação ocorrida no ambiente. Podem, ainda, representar uma tentativa da criança de se comunicar e/ou mostrar algum desejo ou necessidade.

A autoestimulação diz respeito a movimentos não funcionais que servem apenas ao propósito de gerar *feedback* sensorial. Os comportamentos de autoestimulação também são chamados de *estereotípias*. Formas comuns de autoestimulação são balançar-se, agitar as mãos, girar, balançar a cabeça de um lado para o outro e segurar objetos (por exemplo, lápis, colher de cabo longo) e balançá-los para frente e para trás olhando fixamente para eles. (Thompson, 2014, p. 192, grifo do autor).

As estereotípias podem prejudicar ainda mais a questão da socialização das crianças com autismo, pois os movimentos e ações de autoestimulação dificultam a aproximação de seus pares e de outras pessoas de seu convívio. Assim como as estereotípias, outra característica marcante no comportamento das crianças com autismo é a reação exacerbada a estímulos sensoriais.

Tais estímulos podem afetá-las de forma exagerada, provocando extremo desconforto e fobia ou até mesmo apatia. Conforme afirma Menezes (2012, p. 45), elas “podem [...] apresentar-se extremamente irritadas ao leve ruído de um chuvisco caindo e indiferentes ao som de um aspirador de pó ligado na máxima potência”. Assim, as crianças com autismo possuem sensibilidade diminuída (hiposensibilidade) ou exagerada (hipersensibilidade) a estímulos sensoriais.

Diante do exposto, vale ressaltar que os comprometimentos apresentados pelas crianças com autismo na áreas da socialização, comunicação e comportamento não as impedem de desenvolver seu aspecto cognitivo. Sendo assim, o respeito as peculiaridades de cada uma dessas crianças é essencial para que se promova novas oportunidades de aprimoramento de suas habilidades e competências nos diversos ambientes sociais – escola, família – que fazem parte do seu cotidiano.

1.3.-Inclusão escolar e autismo: o respeito a diversidade.

Todo e qualquer processo educativo deve ser permeado pelo respeito às diferenças, e, conseqüentemente, pela inclusão escolar. A inclusão abrange a convivência com as mais diversas culturas, ideologias, características e identidades. A valorização da subjetividade de cada indivíduo é a marca de uma educação que busca a inclusão de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Inclusão é uma política que busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. [...] A inclusão escolar teria o objetivo de colocar as crianças com necessidades especiais em contato com seus pares, o que facilitaria seu desenvolvimento e ensinaria a todo o grupo que é possível conviver com a diversidade, na construção de um mundo melhor. (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 233).

As instituições de ensino, baseadas na perspectiva de uma educação inclusiva, devem propiciar oportunidades de aprendizagem para todos aqueles que compõem o ambiente escolar. De acordo com Bersch (2013, p.132), "a inclusão traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e atividades do cotidiano escolar".

Sendo assim, incluir não é apenas permitir a presença da criança com deficiência no mesmo ambiente que as demais. Incluir é propiciar à criança novas possibilidades de crescer e de desenvolver suas capacidades e habilidades. É respeitar as diferenças e oferecer tratamento igualitário garantindo a todos as mesmas oportunidades. É conceber a diversidade como um elemento enriquecedor da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal.

Como espaço privilegiado da diversidade, as instituições de ensino precisam saber lidar com a heterogeneidade e com as particularidades de cada indivíduo. No caso das crianças com autismo, devido à complexidade da síndrome e das especificidades relacionadas aos sintomas, é preciso que se respeite o tempo, o ritmo e as necessidades de cada criança, possibilitando-lhes a efetiva participação nas atividades pedagógicas propostas.

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade. (Chiote, 2013, p. 22).

Por ser uma síndrome tão peculiar e diversa, o autismo exigirá que as instituições de ensino e todos os que dela participam estejam abertos para ensinar e aprender com as crianças com autismo. A inclusão escolar dessas crianças é um processo de troca de experiências e saberes entre todos os envolvidos. Essa interação possibilita a socialização com seus pares e oportuniza o desenvolvimento da capacidade cognitiva das crianças com autismo. Segundo Cunha,

ao tentar garantir uma vivência escolar significativa para crianças com autismo, deparamo-nos com a necessidade de uma nova escola. Essa necessidade de mudanças e rompimentos com mecanismos educacionais excludentes é inerente à contemporaneidade da educação e evidencia-se em sua atuação com todos os alunos. Entretanto, a maneira peculiar de estar no mundo das crianças com autismo torna a repetição de antigas práticas pedagógicas ainda mais ineficiente (Cunha, P., 2013, p. 83).

Com base no exposto, é essencial que as instituições de ensino se preparem para lidar com as particularidades apresentadas pelas crianças com autismo. O importante é que elas se sintam seguras e encontrem nesses ambientes uma oportunidade para estabelecer novas formas de aprendizagem. Ao receber as crianças com autismo, as instituições de ensino devem promover a reorganização de seus espaços, a adaptação de currículos e a adequada formação e conscientização dos professores, os quais precisam abandonar os ideais de educação que privilegiam a exclusão em detrimento da inclusão.

A disponibilidade de uma instituição aberta para receber as crianças com as suas especificidades, a adaptação do currículo, as atividades diversificadas, o apoio de profissionais de diferentes áreas, entre outros, são aspectos essenciais para a efetivação da inclusão escolar da criança com autismo. Mas, é o professor que exerce papel fundamental nesse processo de inclusão, pois é ele que convive diariamente com a criança, acompanhando de perto suas necessidades, dificuldades e avanços.

O professor é o profissional da instituição de ensino que estabelece relação mais próxima com a criança com autismo. E essa relação de proximidade e de confiança estabelecida entre eles é essencial para a criança se sentir segura e aprimorar suas competências no ambiente educacional. Para Cunha,

a relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola. Ainda que o autista encontre dificuldades para compreender os sentimentos e a subjetividade das pessoas, ele não está desprovido de emoções. (Cunha, 2012, p.53)

O professor precisa estabelecer um vínculo afetivo com a criança com autismo para que seu trabalho se torne mais eficaz e alcance melhores resultados. Segundo Cunha, E. (2013), conhecer as particularidades e preferências da criança com autismo é o primeiro passo a ser dado pelo professor para alcançar o êxito do trabalho pedagógico e conquistar a atenção dessa criança. Outro ponto importante diz respeito às diferentes fases pelas quais essa criança passa durante seu desenvolvimento. Ao acompanhar de perto cada fase, o professor contribui significativamente para o processo de inclusão da criança com autismo. Todos esses aspectos requerem a adoção de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade, para o respeito às diferenças. Nessa perspectiva,

para ser capaz de organizar situações de ensino e gestar o espaço da sala de aula com o intuito de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deve ser substituído por uma pedagogia de atenção a diversidade. (Figueiredo, 2013, p. 142).

O olhar do professor sobre os diferentes ritmos e necessidades de cada criança indicará o caminho a ser seguido para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Nesse sentido, é preciso compreender que as diferenças, para além da excentricidade ou do desvio, fazem parte da vivência de todos. Ao trabalhar com uma criança com autismo o

professor precisa compreender que ela possui ritmos diferentes de seus pares, e que, apesar de conseguir avançar no percurso da aprendizagem, geralmente, esse avanço acontece de forma lenta.

Desse modo, para o professor que atua com crianças com autismo “serão imprescindíveis à virtude da paciência e a espera por resultados não imediatos” (Cunha, 2012, p. 32). No compasso gradual de aprendizagem dessas crianças, “o grande foco na educação deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, pois, nem sempre, eles virão de maneira rápida”. (Cunha, 2012, p. 32).

Ciente que a aprendizagem das crianças com autismo ocorrerá paulatinamente o professor deve buscar informações para entender os principais aspectos relacionados ao autismo. “Somente assim, [...] o ensinante poderá ter a oportunidade de realizar um bom trabalho de inclusão, pois terá acesso às áreas do conhecimento que lhe são estrangeiras e, mais que isso, imprescindíveis a seu trabalho” (IRIBARRY, 2007, p. 75). Conhecimentos básicos sobre a síndrome são essenciais para que se realize um trabalho inclusivo profícuo. Conforme Silva, Gaiato e Reveles, para o sucesso desse trabalho

o primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o funcionamento autístico são ferramentas essenciais para orientar o professor no trato com esse aluno e, sobretudo, auxiliá-lo em seu desenvolvimento. (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 114-115).

Quando o professor tem conhecimentos prévios sobre os sintomas relacionados ao autismo, o trabalho com a criança em sala de aula se torna mais construtivo. Ao entender como a criança com autismo aprende, o docente consegue planejar ações que a ajude a superar suas limitações. Apoiado nesses conhecimentos, o professor também visualiza quais mudanças ele pode realizar no ambiente da sala de aula, nas atividades e em sua prática pedagógica para tornar o período de aprendizagem da criança mais produtivo. Tudo isso contribui para que as diversas limitações das crianças com autismo sejam amenizadas.

Ter uma criança com autismo na sala de aula requer do professor muito empenho e dedicação para lidar com as adversidades que permeiam a síndrome. De tal modo, é importante que o professor articule ações e atividades variadas para assim atender as necessidades dessas crianças. Por apresentarem déficits em diferentes áreas (comunicação, socialização e comportamento), a diversidade de ações educativas é essencial no processo de ensino-aprendizagem das crianças com autismo. Essa variedade de estímulos ajuda a criança com autismo a encontrar formas de se concentrar nas atividades propostas, o que contribui favoravelmente para novos avanços em seu desenvolvimento.

Diante das peculiaridades apresentadas pela criança com autismo o professor deve, inicialmente, auxiliá-la a desenvolver habilidades que contribuam para a aquisição de sua independência. Para isso, precisa estimular essa criança na realização de ações funcionais com vistas à aquisição da autonomia. A partir disso, todos os demais aspectos necessários ao desenvolvimento da criança com autismo poderão ser trabalhados de forma mais

profícua. A autonomia é essencial na vida de todo ser humano e por isso deve ser estimulada em todas as crianças. A esse respeito, Cunha salienta que,

para o aluno com autismo, a princípio, o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim a aquisição de habilidades sociais e a autonomia. A atribuição do educador é a de promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado. Para que a criança autista não se torne um adulto incapaz de realizar tarefas simples do dia a dia, precisa aprender diversas atividades que a tornará mais independente durante seu crescimento. (Cunha, 2012, p. 34).

Na educação da criança com autismo, o professor deve priorizar atividades que estimulem a resolução de problemas e a independência em situações cotidianas. Para isso, é fundamental que se tenha uma visão ampla do currículo. Este deve ser flexível e adequado às situações de uma sala de aula inclusiva. Ao adotar tais posturas, o professor contextualiza sua prática pedagógica e contribui para a formação de sujeitos participativos e autônomos.

Nesse sentido, é papel do professor possibilitar e estimular à participação dos sujeitos, as relações interpessoais, a autonomia e a conquista de novos saberes. É importante que o professor desenvolva ações educativas que ajudem a sanar as dificuldades apresentadas pelas crianças com autismo por meio de uma prática pedagógica planejada e com objetivos claros. Para Cunha (2012), a prática pedagógica do professor de crianças com autismo deve envolver atividades que possuam caráter terapêutico, afetivo, social e pedagógico.

- **Terapêutico:** superar os comportamentos inadequados provenientes do comprometimento autístico e proporcionar maior qualidade de vida e independência.
- **Afetivo:** criar o vínculo com o processo de aprendizagem, com o professor e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo, em atividades lúdicas.
- **Social:** propiciar ao autista experiência em grupo, por meio de momentos de aprendizagem em sala de aula comum e no convívio diário com os demais alunos, trabalhando a interação e a comunicação.
- **Pedagógico:** estabelecer atividades que observem a história pessoal, contemplando sua individualidade para o desenvolvimento de habilidades como aprendiz no espaço escolar (CUNHA, 2012, p. 54-55).

Ao desenvolver uma prática pedagógica que conglomere essas quatro vertentes o professor possibilita a criança com autismo o desenvolvimento amplo de suas habilidades e competências. Para tanto, é fundamental que a prática pedagógica do professor apresente atividades diversificadas, pois pensar a inclusão escolar de crianças com autismo “é enriquecer e diversificar o processo de ensino aprendizagem” (Belizário Filho; Lowenthal, 2014, P. 138).

O professor ao disponibilizar uma diversidade e uma sequência organizada de atividades promove a possibilidade de desenvolver um programa educativo adequado as peculiaridades reais de seus alunos para que consigam alcançar e consolidar suas aprendizagens (Figueiredo, 2013). Por meio de uma prática pedagógica eficaz em que as atividades são

bem planejadas, é possível oferecer as crianças com autismo possibilidades de superação de barreiras, aumentando a eficiência delas na realização das atividades educativas e diminuindo as diferenças.

Nesse sentido, a correta condução do processo educativo pelo professor será essencial para que a criança com autismo se torne mais independente na resolução de atividades e problemas; para que ela amplie sua motivação, autoconfiança e autoestima. Todos esses fatores, conseqüentemente, vão colaborar para a inclusão escolar dessas crianças possibilitando a elas uma boa convivência com seus pares e, também, uma aprendizagem realmente significativa.

Considerações finais

O presente estudo permeou a questão da inclusão escolar de crianças com autismo em instituições de ensino regular. A inclusão escolar ainda é motivo de inúmeros questionamentos no âmbito educacional e suscita indagações que abrangem desde o direito de acesso ao ensino regular até a falta de formação adequada dos docentes. Apesar dos obstáculos que ainda persistem, são evidentes os benefícios da inclusão escolar para todas as crianças com ou sem deficiência. Todos os envolvidos nesse processo se beneficiam à medida que lhes é oferecida a oportunidade de compreender e aprender com a diversidade que estará presente em todos os âmbitos da sociedade.

Convivência com o outro no ambiente educacional é de suma importância para as crianças com autismo, pois contribui para o desenvolvimento de novas habilidades. Da mesma forma, o planejamento adequado das ações pedagógicas colabora para o avanço significativo da aprendizagem dessas crianças. Por isso, é necessário que os profissionais, devidamente preparados, desenvolvam uma prática pedagógica voltada para a aquisição de novos conhecimentos pelas crianças com autismo.

Sendo assim, a disponibilidade dos professores em trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, promovendo a interação e a participação da criança com autismo no processo educativo é fundamental para que a inclusão escolar seja uma experiência de sucesso. Para que essa premissa se torne possível é necessário que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas voltadas para um trabalho coerente e de qualidade que estimule a aprendizagem dessas crianças.

Com as ponderações realizadas, é imprescindível ressaltar que a responsabilidade pela inclusão escolar das crianças com autismo não é apenas dos professores, apesar de o papel do docente ser fundamental nesse processo. Para que se alcance efetividade na inclusão escolar dessas crianças é preciso um conjunto de ações. Entre elas, a implementação pela União, Estados e Municípios de políticas públicas com vistas a uma formação docente que auxilie os professores no atendimento das demandas que procedem da inclusão escolar.

Referências

- Bersch, R. (2013) Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes,
- Bosa, C. (2007) Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Belizário Filho, J; Lowenthal, R (2013). A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHMIDT, Carlo (Org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas.
- Chiote .F (2013). *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak, .
- Cunha, E.(2012) *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak. Editora.
- Cunha, E. (2013) *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Cunha, P.(2013) A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Figueiredo,R (2013). A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Iribarry, Isac Nikos.(2007). O diagnóstico transdisciplinar como dispositivo para o trabalho de inclusão. In: BAPTISTA, Claudio R; Bosa, C.(2007) *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.
- Leboyer, M. (2005) *Autismo infantil – Fatos e modelos*. Campinas: Papirus, 2005.
- Macedo, E; Orsati, Fernanda. (2011) Comunicação alternativa. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon.
- Menezes,A. (2012).*Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?*. 160f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Scheuer, C.(2007) Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre, RS: Artmed,

Schwartzman, j (2011). Transtornos do espectro do autismo: Conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon.

Silva,A; Gaiato, M; reveles, L. (2012) *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de janeiro: Objetiva, 2012

Thompson, T. (2014) *Conversa franca com o autismo: Guia para pais e cuidadores*. Campinas: Papirus.

Estratégias dos Profissionais de Saúde do Município de Juiz de Fora frente ao atendimento as usuárias travestis.

(Strategies of Health Professionals of the Municipality of Juiz de Fora regarding the care of Transvestite users)

Rodrigo Dias Ferreira

Clínica de fisioterapia Intensiva em Juiz de Fora - MG

Ismael de Souza da Silva

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Páginas 25-38

Fecha recepción: 01-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumo.

O trabalho buscou analisar o atendimento dos profissionais de saúde do Município de Juiz de Fora, Minas Gerais frente às usuárias travestis, em oito Unidades de Saúde. O objetivo foi analisar as atitudes dos profissionais de saúde ao atendimento à população travesti, as atitudes ao combate a (Homofobia) exclusão e o preconceito no campo da Saúde das equipes famílias, bem como, no controle das DSTs. A metodologia teve caráter qualitativo-quantitativa para obtenção dos dados primários foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturados, autoexplicativo, para posterior análise a tabulação a partir de categorias do conteúdo de Bardin. Contudo, A ambiguidade e o desconforto foram detectados nas entrevistas ao relacionar-se com a ausência de capacitação nesta área para os profissionais de saúde, foi observada também a falta de capacitação por parte de alguns profissionais, ainda a dificuldades na comunicação, conhecimento sobre as Políticas de Saúde.

Palavra-chave: travestis; políticas; saúde; profissionais; preconceito

Abstract.

The objective of this study was to analyze health care professionals from the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, against transvestite users, in eight health units. The objective was to analyze the health professionals' attitudes towards the transvestite population, attitudes to combat (Homophobia) exclusion and prejudice in the field of health of family teams, as well as in the control of DSTs. The qualitative-quantitative methodology was used to obtain the primary data. Semi-structured, self-explanatory interview scripts were used for later tabulation analysis based on Bardin content categories. However, ambiguity and discomfort were detected in the interviews when dealing with the lack of capacity building in this area for health professionals, it was also observed the lack of training by some professionals, still difficulties in communication, knowledge about the Health policies.

Keywords: transvestites; policies; Cheers; professionals; prejudice

1.-Introdução.

As travestis muito frequentemente são vistas pela sociedade como um grupo fora do padrão hegemônico considerado "normal". O preconceito e a exclusão social se fazem presentes resultando, muitas vezes, em dificuldade de acesso dessa população à rede de saúde gerando, assim, um problema de saúde pública (Brasil, Ministério do trabalho, 2003).

A existência do preconceito e a desigualdade social que ele pode acarretar levam à necessidade de se buscar ações de saúde específicas para esse grupo visando a garantia dos seus direitos enquanto cidadãos. Segundo Benedetti (2005), o atendimento à população sem qualquer tipo de discriminação, independente da raça e da orientação sexual, de forma igualitária para todos, constitui um dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

Esse preconceito é o que se convencionou chamar de homofobia e, é caracterizado por violência social que pode acometer o sujeito tanto no espaço social, como também nas instituições de saúde, através da forma como são atendidos nas unidades e do comportamento – verbal ou não verbal - dos profissionais no momento do atendimento. (Requião, 2009; Fadel, 2003).

Entre as diversas formas de expressão da sexualidade hoje existentes, a travesti é a que mais sofre a desigualdade social por causa do seu corpo masculino e sua identidade feminina, evidenciada pela maneira de se vestir e se comportar. Ainda segundo o autor, a representação social dessa população está associada à violência e à prostituição (Carrara et al., 2005).

Sendo fundamental a capacitados profissionais de saúde visando, além do conhecimento técnico, a adoção de um comportamento ético e de respeito à diversidade sexual. É importante identificar as necessidades de saúde dessa população, assim como as dificuldades enfrentadas pelos profissionais para lidar com esse segmento. Conhecer os elementos que podem ser considerados homofóbicos, identificar a linguagem estabelecida pelos profissionais, fortalecendo estratégias de combate à discriminação e à exclusão.

A atenção primária é um espaço privilegiado para implantação de uma política de saúde voltada para a realidade das travestis, visando principalmente a prevenção de agravos e a promoção de saúde através de práticas que levem em consideração sua cultura, seus hábitos de vida, suas crenças e valores. (Costa; Lopes, 1996)

Segundo Parker; Agleton (2001), a linguagem pode ser um dos obstáculos na comunicação entre o profissional de saúde e as travestis uma vez que usam expressões próprias que podem não ser compreendidas pelo outro.

2.-Sexualidade.

Segundo a Classificação Internacional de doenças (Brasil/CID-10), Travestismo é definido como um transtorno de identidade sexual, podendo ser travestismo bivalente, caracterizado pelo uso de roupas do sexo oposto por certo tempo da vida, realizando suas fantasias no universo feminino, sem vontade de alteração sexual, ou mudança de sexo; ou travestimos fetichista, em que o uso de vestimentas do sexo oposto promove excitação sexual, tornando seu corpo e a aparência física mais próxima da mulher (Brasil/CID-10).

A homossexualidade é vista como uma alteração no comportamento afetivo e sexual considerada como uma relação afetiva de uma pessoa pela outra do mesmo sexo (Silveira, 2006). O ser travesti não pode ser definida como uma opção sexual, mas sim como uma condição sabendo que um indivíduo travesti pode se assumir como homossexual (Hirschfeld, 1992). Esses indivíduos parecem não se limitar na busca pela identidade feminina, eles criam seu próprio universo. Uma formação que é construída ao longo do tempo, onde a percepção do corpo se dá não apenas como atributo social, mas como sua verdadeira identidade, tornando parte da sua formação enquanto pessoa (Denizart, 2007).

Nessas malhas de denominações, existe ainda as figuras das transformistas e das drags queens, cujas diferenças tênues permitem ainda alguns equívocos. As travestis fogem do padrão de aspectos físicos das transformistas e das drags, por viverem um corpo feminino constante, com utilizações de hormônios e silícones.

As transformistas buscam no seu entender o aspecto físico do sexo feminino, aproximando-se do universo da mulher. Mudam seu corpo, com utilização de acessórios como vestimentas femininas, cabelos, maquiagens exclusivamente em ocasiões artísticas. Vale a pena ressaltar que essas características semelhantes ao sexo feminino são somente atribuídas quando estão exercendo um papel artístico (Benedetti, 2006).

O universo das drags queens é semelhante ao das transformistas, voltando ao seu corpo físico masculino após a apresentação artística. O que difere é o fato de exibirem o corpo com aparência do sexo masculino, não se preocupando em esconder essas características, apesar de usarem roupas femininas (Benedetti, 2005; Justa, 2006).

Temos no geral essa malha de definições dentro do contexto da sexualidade que podem ser compreendidas de diversas formas. A ideia do prazer irá variar de pessoa para pessoa levando em conta a realidade do seu mundo. Viver a sexualidade é expressar o desejo de acordo com sua identidade sexual definida (Peres, 2001).

O comportamento sexual é definido como uma identidade própria de cada indivíduo ao longo da vida não apenas em algum momento da sua vida, onde as

características dessa descoberta necessitam ser compreendidas por si próprias. (Buttler, 2003).

O sexo pode ser visto de diversas maneiras e expressões com categorias de gênero definido para cada indivíduo. Podendo-se dizer então que o sujeito está sempre em construção no seu significado do gênero em oposição ao seu biológico (Buttler, 2003).

Peres (2001) relata a importância das diferenças sexuais em cada indivíduo, onde o sexo não está ligado ao comportamento de pessoa. Apresenta diferenças das questões comportamentais dos homens em relação as mulheres, pela sua desvinculação da atribuição do corpo ao sujeito.

2.1.-Problemas Clínicos - Econômico - Social.

Valle (2004) avalizou um dos problemas comuns a esse grupo, o uso abusivo de silicone industrial para a construção de formas corpóreas femininas. O risco de deformações na região aplicada é grande, podendo causar necrose nos tecidos, reações alérgicas, lesões dos órgãos vitais, hepatite e outras infecções. Segundo Marques (2007), a aplicação de silicone na forma industrial comumente usados pelas travestis pode imediatamente promover várias reações adversas, entre elas o choque anafilático e a embolia pulmonar, podendo levar a morte. Como o silicone não é constituído por material especializado, é comum se espalhar pelo corpo, provocando necrose do tecido e ocasionando várias deformações no corpo.

O Programa Nacional de combate a AIDS aponta como população de risco, as travestis e os homossexuais, por ser considerado um grupo onde ocorre alta incidência da doença (Brasil, 2005). Além dos problemas de saúde, outro fator de grande impacto nesse grupo é a violência que se torna presente em seu cotidiano, motivada principalmente pelo preconceito e pela intolerância. O que se pode notar é a presença constante de homofobia, onde a violência e as agressões persistem apesar de todos os movimentos sociais em prol da diversidade sexual.

Os movimentos homossexual, travesti e transexual passam por lutas políticas que buscam segurança e atenção, uma vez que é considerado objeto de agressões, no que diz respeito á violência física e verbal, por não serem vistos como padrão normal dentro da sociedade (Vianna; Lacerda, 2004; p. 76).

A utilização do nome escolhido tem provocado conflitos nas diversas esferas sociais, entre elas a da saúde. Recentemente a Lei nº 168/11 estabeleceu como direito da travesti o uso do nome social em locais públicos. Essa é uma conquista dessa população, porém ainda não de conhecimento, e porque não dizer, de aceitação geral, persistindo, em muitos lugares, a utilização do nome de registro o que provoca forte constrangimento.

Neste trabalho nos referimos as travestis usando o artigo no feminino como uma tomada de posição, como reconhecimento do direito que elas tem de serem reconhecidas pela sua identidade de gênero e, de acordo com a lei acima citada, também serem chamadas dessa forma (Butler, 2001).

Outro fator de grande importancia social é o acesso á educação, as dificuldades dos travestis estudarem ou de conseguir emprego. Essas dificuldades acarretam o abandono escolar, o aumento da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, fazendo com que muitas se submetam a prostituição e a marginalização como forma de obtenção de renda (Peres, 2003).

2.2.-Políticas Públicas voltadas para o Público LGBT.

As políticas públicas de assistência integral às travestis, homossexuais e transexuais, são conhecidas como políticas voltadas para o público GLBT. O Ministério da Saúde (MS) tem como uma de suas prioridades a elaboração de estratégias para o enfrentamento do HIV, juntamente com o apoio social da população. (Brasil/MS, 2010).

A política LGBT é uma iniciativa para a redução de desigualdades tendo a saúde como direito de todos, de caráter universal, visando ampliar o acesso e a qualidade dos serviços prestados. Essa política apresenta objetivos específicos no que diz respeito a ações de enfrentamento das iniquidades e das desigualdades sociais nesse grupo (Brasil, 2008).

Os grupos GLBT têm como marca o reconhecimento dos efeitos da discriminação e da exclusão no processo de saúde-doença desta população, além de realçar suas diretrizes e seus objetivos que devem estar voltados para mudanças na determinação social da saúde, com vistas à redução das desigualdades (Brasil, 2008).

O Ministério da Saúde (2010) ressalta a importância da implantação da política de saúde voltada para a população LGBT tendo como uns dos princípios a promoção e prevenção de saúde a essa população. Essa estratégia fortaleceu o combate contra o preconceito e a discriminação, fortalecendo a atenção a saúde a esse segmento social.

O combate a AIDS é outro foco de atenção do MS, visando a prevenção com enfoque na atenção às estratégias e programas de ações específicos ao portador, oferecendo também, suporte psicológico. O Ministério da Saúde prioriza o suporte para essa população por apresentar vulnerabilidade a doenças sexualmente transmissíveis (Brasil, 2010). Essa política de saúde têm como um dos seus objetivos eliminar o sentimentos de intolerância e descaso dos profissionais de saúde. Prioriza o combate às iniquidades, sendo uma das diretrizes impostas a capacitação desses profissionais, visando uma assistência de qualidade e igualdade (Brasil, 2010).

Alguns aspectos merecem ser mencionados, como o acolhimento e os cuidados a esse grupo, oferecendo melhor qualidade e assistência em saúde. Houve benefícios inegáveis como rigor nas leis que defendem as travestis, assim como a utilização do nome social e a privacidade dessas usuárias durante o atendimento. De acordo com Vannuchi (1998), a 11ª Conferência Nacional de Direitos no ano de 2008, têm sido pioneira no combate ao preconceito e na luta contra a homofobia. Os direitos humanos da população LGBT lança princípios que elabora a proteção e o cuidado, fortalecendo tanto os setores públicos, quanto a sociedade. Pode se dizer que é o caminho para exigir a cidadania e seus direitos. A participação desse movimento para o acompanhamento da implementação das políticas é de extrema importância para promoção de direitos, de forma igual, sem qualquer discriminação (Vannuchi, 1998).

O Ministério da Saúde (MS) desenvolve campanhas de combate e prevenção da AIDS. De acordo com a Portaria nº 233/18, fica estabelecida a Associação Brasileira LGBT, prevista pela constituição federal com direitos no âmbito do sistema de saúde (MS, 2010, p. 26).

Outro aspecto de grande importância para a saúde, assim como a exclusão social está ligada a falta de moradia, o desemprego, a baixa escolaridade, é analisar essa política com o enfoque nas necessidades da população. Entre outras alegações, podemos destacar a qualificação dos profissionais no Sistema Único de Saúde, o monitoramento do controle da saúde, promover ações específicas para o uso de preservativos, e doença sexualmente transmissíveis, entre outros. Entre outras competências, podemos relatar a importância dos direitos e respeito aos gays, travestis, transexuais. Promover cidadania no combate a homofobia, e qualquer outro tipo de discriminação (Brasil/MS, 2004).

Dentro da atenção à saúde voltada para a população LGBT estão os cuidados com os idosos e os adolescentes, estabelecendo que o SUS seja qualificado para atender qualquer faixa etária estimada. Essas novas condutas enfatizam a qualidade da informação referente aos seus cuidados nessa população, com acompanhamentos constantes além de prestar um suporte integral aqueles que são portadores de doenças sexualmente transmissíveis e HIV.

Recentemente foi aprovada pela 14ª Conferência Nacional de Saúde a atenção a saúde a população LGBT, com diretrizes atribuídas ao governo federal e municipal, promovendo equidade e acolhimento. Esses novos objetivos que são atribuídos vão combater a exclusão das travestis, homossexuais e transexuais dentro no SUS, devendo ser abordada a capacitação dos profissionais na qualidade do atendimento desta demanda. Serão impostas estratégias voltadas para a diminuição de substâncias utilizada por esse grupo, como drogas, hormônios, entre outras, visando a redução da mortalidade e da morbidade (Brasil,2004).

2.3.-O profissional de saúde e a assistência as travestis.

Conforme Cléris (2006), a definição de contato que se pode estabelecer entre o profissional de saúde e o usuário são concebidos a partir de uma relação de poder onde os conhecimentos e os valores são direcionados ao profissional, e o usuário fica como receptor dessas verdades. Essa relação estabelece uma distância entre o profissional de saúde e o usuário, sendo que essa diferença irá interferir na qualidade da assistência de saúde oferecida.

Segundo Almeida (1995), pode se afirmar que a desigualdade é provocada por diferenças no que diz respeito a valores sociais que são impostos pela sociedade, produzindo complexidade na política social.

A necessidade de qualificação dos profissionais de saúde em relação às necessidades de saúde e aos direitos das travestis possibilita um atendimento menos discriminatório. É comum o constrangimento dentro do serviço hospitalar, quando as travestis necessitam de uma internação e são internadas em enfermarias masculinas, uma vez que são vistas pelo seu sexo biológico, não respeitando sua situação feminina (Mero, 2002). Segundo Benedetti (2005), quando o atendimento é prestado por um profissional homossexual, este tende a ser mais humanizado na medida em que o profissional conhece a realidade desse grupo e as dificuldades enfrentadas por ele.

Essa qualificação deve se estender em direção a todas as formas de preconceito, buscando a aceitação das diferenças, não apenas em relação às travestis, mas a todos os grupos que sofrem discriminação, seja por cor, etnia, orientação sexual.

A assistência a população travesti na saúde, assim como em outras áreas, é marcada por obstáculos, reforçando a sua vulnerabilidade e, muitas vezes, sua exclusão social. Segundo Peres (2003) a desigualdade vivida por elas se dá em todas as esferas da vida uma vez que fogem aos padrões considerados "normais" pela sociedade.

O direito a segurança e proteção policial em situações que necessitam acionar esse órgão. Essa população sente uma escassez grande desse serviço por já terem vividos ou presenciados na prática a falta de consideração e respeito por elas.

Em 1 de julho de 1999, devido as necessidades apresentadas surge o disque defesa homossexual, um princípio que passa a dar suporte, integridade a esses cidadãos, defendendo as diferenças sexuais, violência e a discriminação. Trata-se de um serviço de telefonia localizado na secretária de segurança, onde as ligações recebidas relacionadas aos maus tratos, denúncias eram encaminhadas para as delegacias vinculadas com esse segmento de comunicação.

Os números de ligações no primeiro ano de serviço ultrapassou a expectativa, onde relatos principais eram agressões físicas sofridas por gays, lésbicas, travestis (Soares, 2000).

3.-Metodologia.

A metodologia adotada foi de caráter qualitativo/quantitativo, estudo de caso, com finalidade descritiva buscando-se subsídios para analisar a assistência ao atendimento dos profissionais de saúde frente às usuárias travestis no Município de Juiz de Fora. Minayo & Sanches (1993) colocam que a necessidade do complemento que ambas, optam pela possibilidade de complementaridade entre ambas o questionário com perguntas fechadas, quantificadas, as abertas, analisadas a partir de categorias de análise previamente estabelecidas.

Conforme Costa (2011), a abordagem qualitativa possuiu aspectos diferentes em relação à abordagem quantitativa, direcionando na busca pelo entendimento e da compreensão. A abordagem qualitativa trabalha com a existência de uma pergunta que deseja responder, permitindo obter informações do estudo.

Para o estudo de Caso, Gil (2009), direciona a observação mais intensamente, para fornecer uma compreensão maior na busca do entendimento. Tendo propósitos descritivos das características dos indivíduos, comunidades, entre outros, possibilitando uma análise mais precisa em torno dos fatos.

Trata-se de um estudo de natureza descritiva, onde tem como finalidade a descrição do objeto de estudo e suas respectivas características de caráter qualitativo, definindo e delimitando transformando em dados obtidos que serão tabulados e analisados para obtenção de prevalências, estimativas de parâmetros, proporções e dispersões das diversas variáveis que foram cristalizadas através da criação de gráficos e tabelas.

Os Procedimentos da pesquisa: o questionário semi-estruturado, auto explicativo, composto por questões fechadas e abertas a partir de instrumentos validados e utilizados para as questões que se referem ao conhecimento e atitudes dos profissionais de saúde. Os questionários foram a cinco profissionais em uma UBS não participante da pesquisa para os ajustes necessários.

Após o questionário, foi aplicado junto as UBS referidas, todos entregues pelo pesquisador ao participante em um envelope fechado após respondido preservou-se o anonimato das respostas.

Aos sujeitos, apresentou-se a pesquisa em cada uma das oito UBS do Município de Juiz de Fora e todos os profissionais a todos que aceitam a participar. Os que aceitaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo garantido a todos o anonimato e o acesso aos resultados da pesquisa. Ainda, foram

excluídos do estudo os estagiários, estudantes e profissionais com vínculo temporário junto às equipes.

Das oito equipes de Saúde da Família, composta por médicos, enfermeiros, dentistas, técnico de enfermagem e agentes Comunitários de Saúde (ACS), foram excluídos do estudo os estagiários, estudantes e profissionais com vínculo temporário junto às equipes

Questões Éticas: Foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estácio de Sá através da Plataforma Brasil. Solicitada também a autorização à Secretaria Municipal de Saúde de Juiz de Fora para aplicação dos questionários nas Unidades Básicas de Saúde.

Por ocasião da apresentação dos resultados, nenhum dos dados de relevância para a pesquisa será divulgado ou exposto em público vinculado a qualquer referência que permita identificar ou deixar de assegurar o sigilo dos profissionais de saúde.

Das análises dos dados, a partir das respostas fornecidas pelos entrevistados, os dados coletados e analisados fornecem subsídios necessários para avaliar os Profissionais da Estratégia da Saúde da Família do Município de Juiz de Fora frente ao atendimento às usuárias travestis, além do conhecimento as atitudes sobre as políticas e programas de saúde direcionados a população travesti, assim como as dificuldades e facilidades referidas frente ao atendimento.

As respostas objetivas foram tabuladas de forma a permitir a obtenção de prevalências, estimativas de parâmetros como médias, proporções e dispersões das diversas variáveis que foram cristalizadas através da criação de gráficos e tabelas.

Para a elaboração dos cálculos estatísticos e análise dos resultados foi utilizado o software EPI - Info 8.

As respostas abertas analisadas a partir de categorias de análise previamente determinadas, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin, sendo elaboradas as categorias para análise, identificadas como subcategorias, associadas ao objeto de estudo. Avalia-se as dificuldades encontradas pelos profissionais de saúde durante a assistência ao atendimento nesse segmento.

Nos duplos segmentos nessa abordagem, estabelecidas por etapas e procedimentos quantitativos bem como qualitativos, além das atribuições estabelecidas pela análise de conteúdo. O método investiga a estratégia para a ação dos fatores diversificados submetidos à investigação como uma ferramenta ampla na comunicação, Bardin (2002), para avaliar os profissionais de saúde, frente a qualidade e assistência ao atendimento as travestis.

Atualmente, o município é constituído por 48 Unidades Básicas de Saúde (UBS), sendo que dessas apenas 24 possuem Equipe de Saúde da família.

Tabela 01: Distribuição das Unidades de Saúde da Família do Município de Juiz de Fora

UBS – Saúde da família	
1. Alto Grajaú	2. Barreira do Triunfo
3. Bandeirantes	4. Furtado de Meneses
5. Filgueiras	6. Jardim Esperança
7. Jardim da Lua	8. Jóquei Clube I
9. Jardim Natal	10. Linhares
11. Jóquei Clube II	12. Milho Branco
13. Marumbi	14. Retiro
15. N. S. Aparecida	16. Santa Efigênia
17. Santa Cruz	18. Santo Antônio
19. Santa Luzia	20. São Judas Tadeu
21. São Benedito	22. Teixeiras
23. São Sebastião	24. Vila Olavo Costa

Fonte: Elaboração própria.

O estudo teve por finalidade a descrição e interpretação dos dados, direcionando as abordagens sistemáticas e quali-quantitativas, compreensão das falas, significado, além de uma extensa interpretação.

O município de Juiz de Fora, Minas Gerais, localiza-se na mesorregião da Zona da Mata, em Minas Gerais, a sudeste da capital Belo Horizonte. Segundo o IBGE, a população total no ano de 2010 é de aproximadamente 517.872, estando entre os quatros municípios mais populoso do Estado.

Acredita-se que o elevado número de travestis na cidade favoreceu o cenário da pesquisa uma vez que possibilitou dos profissionais de saúde ações com essa população nas unidades de saúde. Por outro lado, Juiz de Fora, uma cidade referência em grandes eventos como Miss Gay e a Parada Gay, atrativos à população GLBT.

Foram pesquisados 8 (oito) Unidades de Programa Saúde da Família do Município de Juiz de Fora próximas às áreas de residência das travestis, fato de a possibilidade da presença dessa população nas Unidades de Saúde.

4.-Discussão dos Resultados.

A reflexão foi sobre o comportamento e das atitudes dos profissionais de saúde referente às travestis, relacionada aos fatores que possam excluir esse grupo, que engloba a desigualdade social, preconceito entre outros.

A ambiguidade e o desconforto foram detectados nas entrevistas ao relacionar-se com a ausência de capacitação nesta área para os profissionais de saúde. O fato

das UBS se localizarem em uma região onde várias travestis residem, e por conseguinte frequentarem a Unidade, pode promover uma facilitação do seu acesso na medida em que os profissionais vão se sensibilizando para as demandas dessa população, ainda assim apontaram para a necessidade de capacitação, de um conhecimento mais abrangente não apenas clínico, também sobre legislação, ações e programas a elas direcionados.

No Sistema de Saúde por consequência deve ser um lugar de respeito e igualdade a qualquer ser humano, assim, com profissionais com esse comportamento com essa consciência, terá um aumento da inclusão das travestis nas Unidades de Saúde. Porque problemas de saúde existem, mas, o que pode se observar é que o medo, a insegurança e o receio das travestis de como são recebidos e atendidos pelos profissionais de saúde, acabam por afastá-las nas unidades. Vale ressaltar que de todos, as travestis se encaixam no grupo que mais sofre com essa exclusão na saúde, por causa do seus trejeitos, forma de falar, e sua aparência física.

A falta de capacitação para abordar certas situações referentes a esse segmento foi observada por parte de alguns profissionais, além de dificuldades na comunicação, a falta de conhecimento sobre as Políticas de Saúde específicas para essa população, que se estivesse mais presente, forneceria subsídios para uma melhor assistência a saúde.

Assim sendo, a reflexão foi fundamental sobre a necessidade de inclusão dessa população nos serviços de saúde, o que só poderá ser conquistado quando realmente seus direitos forem exercidos, tanto no campo da saúde, como em todas as circunstâncias da vida social. Fica clara a importância da inclusão das travestis, e da necessidade de qualificação dos profissionais, da realização das ações voltadas a esse segmento, de combater qualquer tipo de preconceito existente no campo da saúde, além de identificar os principais problemas de saúde que elas enfrentam, para buscar a melhoria no acesso e na qualidade do atendimento. Vale ressaltar também a importância de se capacitar os profissionais, direcionar-los para um novo contexto social, mudar a representação social que associa de forma preconceituosa travesti a doença e a prostituição.

Os agentes comunitários de saúde possuem uma proximidade maior com as travestis o que facilita, nas visitas domiciliares, a identificação da realidade vivida por elas, dos problemas por elas enfrentados. Sua presença na equipe possibilita uma melhor integração da equipe com as usuárias e facilita a comunicação.

5.-Conclusão.

Diante dos problemas levantados, espera-se que a pesquisa promova uma reflexão maior junto aos profissionais e gestores de saúde no sentido de se perceber a relevância da capacitação daqueles que trabalham diretamente com a população travesti, nas unidades de Saúde localizadas em área onde a população descrita engloba esse grupo de usuárias, necessariamente, deveriam ser submetida a

atividades de orientação permanente para construir novos conhecimentos não só sobre DSTs, higiene e ou cuidados específicos mas, também formação sobre saúde física, mental e social, bem como, sobre seus direitos.

6.-Bibliografia.

- Abdala, L. B. (2009). *Homofobia na publicidade: uma análise das características homofóbicas presentes em anúncios impressos – estudo de caso dos anúncios: "That Ain't Right", "Isn't That Cute" e "Punks Jump Up" da campanha "In-Your-Face" – NIKE 2008. 2009. 77f. Monografia. (Comunicação Social) - Universidade Salvador, Salvador, 2009. Disponível em: <www.observatorioseguranca.org/pdf/monografialaraabdala.pdf>.*
- Alves, V. S. (2005). A health education model for the Family Health Program: towards comprehensive health care and model reorientation. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*
- Bauer, M. W., Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Rio de Janeiro: Vozes.
- Benendetti, M. R. (2005). *Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis.* Rio de Janeiro: Garamond.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. *Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1990/8080.htm>>.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. *Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1990/8142.htm>>.
- Brasil. (2000). Lei Municipal nº 9791, de 12 de maio de 2000. *Dispõe sobre a ação do Município no combate às práticas discriminatórias, em seu território, por orientação sexual.* Portal Gay de Minas. Disponível no site: <<http://www.mgm.org.br/portal/modules.php?name=News&file=article&sid=400>>.
- Brasil. (1999). Ministério da saúde. *Coordenação Nacional de DST e Aids. Diretrizes dos Centros de Testagem e Aconselhamento (CTA): Manual.* Brasília: MS, 1999. 32p. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/diretrizes_mancta.htm>.
- Brasil.(2004). Ministério da saúde. *Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação*

contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em:
http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf.

Brasil. (2008). Ministério da saúde. *Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de AIDS e das DST entre Gays HSH e Travestis*. Brasília, DF. 2008. Disponível em:
<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_enfrentamento_epidemia_aids_hsh.pdf>.

Brasil. (2008). Ministério da saúde. *Política nacional de saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT*. Brasília, 2008. Documento preliminar em Consulta Pública de 20/06/2008 a 30/07/2008. <[Http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/texto_da_politica_lgbt_sgep.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/texto_da_politica_lgbt_sgep.pdf)>.

Butler, J. (2001). *El Género em Disputa: El Feminismo y la Subversión de la Identidad*. México: Paidós.

_____. (2008). *Problemas de Género: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 2 ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2008.

Campos, G. W. S. (2006). *Reflexões Temáticas sobre equidade e saúde: o caso do SUS. Saúde e Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 23-33, maio/agosto 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v15n2/04.pdf>>.

Carrara, S. L., Vianna, A. R. B. (2004). "As vítimas do desejo": os tribunais cariocas e a homossexualidade nos anos 1980. In: Piscitelli, A.; Gregori, M. F.; Carrara, S. L. (Org.). *Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

Ciavatta, M., Alves, N. (2004). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez.

Costa, M.; López, E.(1996). *Educación para la salud*. Madrid: Pirâmide.

Denizart, H. (1997). *Engenharia erótica: travestis no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Zahar.

Fadel, E.(2009). *Requião atribui câncer de mama em homem a gays*. O Estadão de São Paulo, São Paulo, 23 outubro 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,requiao-cancer-de-mama-em-homem-resulta-de-passeata-gay,457357,0.htm>>.

Felipe, J. (2008). *Salto pra o Futuro; Educação para Igualdade de Género*. Ano XVIII - Boletim 26, nov. 2008. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf>.

- Lancetti, A. (1997). A casa de inverno: notas para desinstitucionalização da assistência social. *Revista Sande Lane*.
- Magalhães, R. S. M. (2006). *Promoção da Saúde em Instituições de Apoio a Prostitutas/as de rua: Perspectivas de técnicos e utentes*. 2006. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6212>>.
- Menim; A. M. S. (Orgs.). (2005). *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Müller, M. I.; Knauth, D. R. (2007). *Os médicos nunca me tocaram um dedo! eu cansei daquele posto!": a percepção das travestis quanto ao atendimento público de saúde*. 2007, 46f. Monografia (Especialização em Saúde Pública) - Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. <[Http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/1000602138.pdf?sequence=110183/12297](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/1000602138.pdf?sequence=110183/12297)>.
- Oliveira, D.C.; Gomes, A.M.T.; Marques, S.C. (2009). *Análise estatística de dados textuais na pesquisa das Representações Sociais: alguns princípios e uma aplicação ao campo da saúde*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n5/v60n5a03.pdf>>.
- Peres, A. (2001). *Transexual ismo O Direito a uma nova Identidade Sexual*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Peres, W. S. (2005). *Subjetividade das Travestis Brasileiras: da vulnerabilidade dos estigmas à construção da cidadania*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ.
- Romano, V. F. (2008). *As Travestis no Programa Saúde da Família da Lapa*. Saúde Soc. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 211-219, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n2/19.pdf>>.
- Santos, D. B.; Silva, R. C. (2008). *Brasileiros. Saúde Soc*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 22-34, Disponível em: <www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n2/04.pdf>.
- Viana, F. (2009). *Alterações no modo de pensar: o comportamento homossexual ao longo da história*. Disponível em: <oficinadetextoscinema.wordpress.com/category/artigos-cientificos/-194k>.
- Pinto, A. F. C. M.(2010). *Metodologia do Trabalho Científico: planejamento, estrutura e apresentação de trabalhos acadêmicos, segundo as normas da ABNT*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Instituto de Ciências Econômicas e Gerenciais. Metodologia Científica. Belo Horizonte, Fev.
- Rodrigues, W. C.(2007). *Metodologia Científica*. Paracambi: Faetec/IST.

As influências da internet em uma escola pública no município de Matriz de Camaragibe: O uso do laboratório de informática nas escolas públicas.

(Influences of the internet in a public school in the municipality of Matriz de Camaragibe: The use of computer laboratory in public schools)

Ana Lúcia Gomes de Barros

Escola Municipal de Educação Infantil Casinha Feliz, Matriz, Alagoas - Brasil

Vera Lúcia Gomes de Barros

Escola M. do Ensino Fundamental Dona Sofia de Góes Monteiro, Alagoas - Brasil

Páginas 39-54

Fecha recepción: 01-11-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumo.

Este artigo relata a apropriação das ferramentas tecnológicas que a escola dispõe, enquanto acesso e ou auxílio na busca por conhecimento. O objetivo é apresentar as influências da internet na educação e como têm sido usados nos laboratórios de informática nas escolas públicas investigando a influência da internet na melhoria da prática pedagógica, se há eficácia no uso do PROINFO. A pesquisa quali-quantitativa, com caráter exploratório possibilitou uma visão mais ampliada do uso computadores como instrumento de formação da comunidade escolar. Contudo, vale ressaltar que computadores foram instalados nos laboratórios, porém continuam fora de uso, pois a escola ainda está sem internet, resume-se aos desperdícios do dinheiro público, da não formação dos profissionais da educação que poderiam intervir de forma mais eficaz na construção do conhecimento dos estudantes.

Palavras-chaves: inclusão; digital; internet; qualidade; ensino

Abstract.

This article reports the appropriation of the technological tools that the school has, as access or help in the search for knowledge. The objective is to present the influences of the internet in education and how they have been used in computer labs in public schools investigating the influence of the internet in improving pedagogical practice, if there is efficacy in the use of PROINFO. Qualitative quantitative research, with an exploratory character, allowed a broader view of the use of computers as an instrument for the formation of the school community. However, it is worth mentioning that computers were installed in the laboratories, but they are still out of use, because the school is still without internet, it is the waste of public money, the lack of training of education professionals that could intervene more effectively in construction Knowledge of the students.

Keywords: inclusion; digital; Internet; quality; teaching.

1.-Introdução.

O presente estudo tem por objetivo analisar e refletir sobre as influências da internet na melhoria da qualidade da educação pública para a formação cidadã dos estudantes contemporâneos, levando em consideração a velocidade do acesso na busca do conhecimento, modificando assim, a forma de agir e de pensar dos indivíduos ativos e participativos, ao tempo em que procura confrontar os debates incisivos que vêm sendo realizados acerca do tema tecnologia e educação, há décadas no Brasil.

Percebe-se, que atualmente o mundo está passando por modificações em todas as áreas da sociedade, pois o ser humano vive em busca de inovações, novas descobertas, novos conhecimentos, enfim, a procura do melhor aprendizado, porque se entende que a internet, quando usada com desvelamento, através de um planejamento zeloso, com intervenções adequadas sempre, proporciona acesso ao mundo inteiro e isso é fundamental para a construção do conhecimento (Bianconcini, 2005, p.72).

O professor que associa a TIC aos métodos ativos de aprendizagem desenvolve a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas da TIC em relação à aprendizagem e à consequente constituição de redes de conhecimentos.

O avanço dessas ferramentas levou a sociedade contemporânea estudantil a adotar um novo perfil, provocando nos educadores (as) o desafio de se estabelecer enquanto internautas para acompanhar o desenvolvimento desenfreado das tecnologias e melhor contribuir com a construção do conhecimento dos estudantes, dos quais, a formação está sob sua responsabilidade. Já faz tempo em que o lápis e o papel eram as únicas ferramentas para escrever dentro ou fora das instituições de ensino. Sugiram as máquinas de datilografia, os computadores e, as tecnologias continuam avançando a cada dia, criando novas possibilidades, como afirma (Souza, p.01, 2014)

O desafio do professor frente às novas tecnologias digitais é grande, pois os alunos se apresentam, na maioria das vezes, mais espertos e "atualizados" que o próprio professor, precisando, neste contexto de mudanças, estar preparado para orientar os educandos sobre onde colher informações, como tratá-la e como utilizá-las.

Portanto, a internet pode ser considerada para a educação, o mais importante e abrangente meio de aprendizado do mundo, pois através dela, se podem buscar, virtualmente, as mais longínquas fontes de conhecimentos e tornar mais agradável o estudo.

2.-A educação à distância (EAD) Formação resgate da sua história.

Com o passar dos anos, a Educação a Distância foi evoluindo e, fazendo uso dos avanços tecnológicos, podendo ser considerada uma das maiores superações da humanidade. Pode-se observar o aumento anual das ofertas de cursos nas instituições de ensino superior, públicas e privadas. Estabeleceram-se leis, através do Governo Federal que deram legalidade a EAD a partir de 1996 e políticas públicas sendo implementadas no Brasil, que continuam sendo aprimoradas, trazendo oportunidades a milhões de brasileiros.

A EAD teve início com o rádio que, com programações educacionais, começaram a contribuir significativamente para a formação intelectual de milhões de pessoas no mundo inteiro e no Brasil, com a relevante contribuição de Edgard Roquete Pinto, membro atuante da Academia Brasileira de Ciências, autor da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, no ano de 1923, tendo com o principal objetivo, propagar a educação, que anos depois, se tornou a Rádio do MEC.

Atualmente a Educação à Distância, é uma modalidade de ensino com condições eficientes de atender com educação inicial e continuada a grande demanda brasileira daqueles (as) que não foram contemplados (as) com possibilidades de frequentar a escola em tempos apropriados e, de promover formação permanente com milhões de conhecimentos atualizados, em velocidades surpreendentes, propiciando a superação do tempo e das barreiras geográficas no sentido de atender as necessidades dos estudantes de acordo com as exigências dos avanços das tecnologias.

Para validar e fundamentar a modalidade de Educação à Distância, a LDB, estabelece as normas de funcionamento no seu artigo 1º e, com o Decreto 5622/2005 define a EaD, determina que o Poder Público fiscalize a eficácia do trabalho ofertado pelas instituições de formação. Como escreve o professor Abio, (Gonzalo, 2009, p. 25) "o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas". Portanto, o hábito da maioria da humanidade é se referir as tecnologias como equipamentos e aparelhos e, no entanto, ela tem um significado e objetivos muito amplos, além de máquinas e aparelhos, como contribuir para a aquisição do conhecimento (Seabra, 2010, p. 2).

As tecnologias analógicas serviram como próteses: expandiram os poderes mecânicos e sensoriais do ser humano, sua percepção e memória. Mas as tecnologias digitais servem para expandir seus poderes cognitivos. Elas podem ser usadas para apoderar percepções e memórias, mas também para libertar seu pensamento no uso e na construção da criatividade, do virtual, na ampliação e no desenvolvimento do juízo lógico e da consciência. Podem ser próteses cognitivas.

As tecnologias na educação são a grande possibilidade de atender a demanda de formação continuada de professores (as) na modalidade EAD, pois as facilidades

que os profissionais encontram de acessar a formação, se dedicado ao estudo para se apropriarem dos conhecimentos das interfaces, são enormes. Porém, se esbarram com o novo, ou seja, as tecnologias, como instrumento de viabilização do avanço da educação, então sofre o impacto da realidade da escola que ainda não está praticando, contemporâneo a alfabetização, o letramento digital e então, se dá o choque dos nativos com os migrantes digitais.

Nessa ótica, a internet é o maior recurso de intervenção da Educação à Distância da atualidade e, propicia a toda sociedade interessada, uma educação com mais qualidade e acessibilidade, possibilitando interação em tempo real entre estudantes e professores (as), entre estudantes e estudantes, necessitando-se apenas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde a internet é o principal recurso para que se possa interagir (Lemos, 2005, p. 31).

Não há como negar a existência e até a prevalência de certo encantamento sobre o uso das TIC com a consequente expectativa de ampliação do alcance do ensino superior no Brasil. As possibilidades de aumento do número de vagas e a perspectiva de se fazer a universidade "presente" nos mais diversos espaços do território, bem como a indicação de uma possível economia de custos, em função da escala dos projetos, seduz a todos que querem ver plenamente realizado o direito à educação. A qualidade da formação dos estudantes da EAD depende de bons planejamentos das instituições, estrutura física adequada e um quadro de profissionais preparados à altura das exigências das tecnologias e também da disponibilidade dos profissionais em receber a formação para melhor qualificar sua prática pedagógica.

As tecnologias e as possibilidades no desenvolvimento dos educandos para a cidadania. Além, das grandes possibilidades de contribuição na melhoria da qualidade da educação, ainda é necessário, da parte dos educadores, muita atenção, pois a tecnologia por si só, não garante aprendizagem.

As ferramentas são importantíssimas, a exemplo dos laptops, celulares, tabletes nas salas de aula, porém se não estiver lá os professores aptos para direcionar o uso dessas máquinas, seus aplicativos, os jogos, com certeza chamarão mais a atenção dos estudantes, desviando o foco da busca rápida dos conhecimentos, pois poucos são os que oportunizam reflexões de leituras e conhecimentos científicos, mas "com o bom uso da tecnologia, aliado aos outros recursos, a criança tem mais uma possibilidade de entrar em contato com os desafios dessa fase" afirma (Folena, 2013, p.1), A alfabetização do nosso tempo In: Nova Escola.

Atualmente o grande desafio é como explorar as tecnologias que se tornaram vias de conhecimentos para serem aplicados no contexto educacional que preparam os estudantes para o mundo do trabalho, de forma a melhorar o desempenho da aprendizagem e conseqüentemente, o seu letramento, para acompanhar o desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea.

Nessa ótica, grande parte dos professores das escolas públicas ainda continua “analfabeto digital”, promovendo, junto aos gestores escolares, estratégias de tirar das mãos dos estudantes, os possíveis usos das tecnologias que têm acesso (celulares, tabletes e outras ferramentas) ao invés de colocar em funcionamento os laboratórios de informática e os cursos de formação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) que tem por objetivo promover o uso pedagógico da informática nas escolas públicas de educação básica e levar às escolas, computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir estrutura adequada ao receber os laboratórios e habilitar educadores e educadoras para o uso das máquinas e tecnologias, promover significativas ações para transformar o, ainda, intrincado sistema educacional brasileiro (Almeida & Fonseca, 2000, p. 15).

Inúmeros experimentos de inovações no ensino básico vêm sendo feitos em todo o país e em todos os níveis de ensino. Se tivéssemos uma “supervisão” de tudo o que acontece em nosso enorme país, poderíamos ver milhares de professores que, em meio às dificuldades de seu trabalho, conseguem inovar dia a dia. Despertam a curiosidade, mobilizam as energias dos jovens, trazem sorrisos de descobertas, despertam nos alunos o desejo de aprender e de participar da construção do próprio conhecimento.

A dinâmica e complexa realidade em transformação desenvolvem aceleradas demandas que devem ser desveladas e analisadas, para se questionar para qual direção vai a educação, que educação se deseja para a sociedade contemporânea. Nesse sentido, educadores necessitam interagir fundamentalmente para a mudança do clássico esquema de comunicação, buscando facilitar o acesso à formação, se dedicando aos estudos das tecnologias, para se apropriarem dos conhecimentos das interfaces da internet e o novo. As tecnologias sofrem, atualmente, o impacto da realidade escolar que, ainda não pratica a alfabetização e letramento digital, se negando ser um transmissor de conhecimentos e se tornar um formulador de problemas, de interrogações, sistematizador de equipes de trabalhos, enfim, se tornar um criador de possibilidades, de diálogo e colaboração entre os estudantes (Almeida, 2005, p.73)

O professor atua como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo em que exerce sua autoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a coautoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo. Os alunos constroem o conhecimento por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da criação, recreação, organização, reorganização, ligação religação, transformação e elaboração relaboração.

A internet é um imenso complexo de redes e computadores interligados pelo mundo todo, e, nesta pesquisa, o foco principal é como a internet, via laboratórios de

informática, na escola pública é capaz de influenciar positivamente no processo de ensino aprendizagem, no desenvolvimento intelectual do estudante cidadão e também no letramento digital. Com esse pensamento, é que foram criados cursos de nível técnico ou superior e até mesmo cursos livres, com a finalidade de preparar profissionais para funções especiais em várias áreas específicas da internet (Almeida, 2000, p. 23).

A primeira grande linha conceitual sobre o uso da Informática na Educação teve início com o próprio ensino de informática e de computação. Posteriormente surgiu uma segunda grande linha, com o objetivo de desenvolver o ensino de diferentes áreas de conhecimento por meio dos computadores – isto é, o ensino pela informática. Nessa linha, os computadores são empregados em diferentes níveis e modalidades, assumindo funções definidas segundo a tendência educacional adotada. (Almeida, 2000; p. 23).

E outras experiências foram realizadas, usando o computador como instrumento de garantir a melhoria da prática pedagógica, como a inserção de vários recursos midiáticos na escola, a exemplo de computadores nos laboratórios, que não traz muita novidade na maneira de pensar, mas na forma de transmitir conhecimentos através de terminais de computadores nos laboratórios de informática na escola, que para essa atuação, os profissionais não necessitam de especial preparação, apenas selecionar programas que valorize os conteúdos a serem desenvolvidos no planejamento curricular, propor atividades para os estudantes, acompanhá-los durante a exploração da internet, a “rede de computadores dispersos por todo o planeta que trocam dados e mensagens utilizando um protocolo comum”. Ela nasceu no final dos anos 1960, em plena Guerra Fria, graças à iniciativa do Departamento de Defesa americano, que queria dispor de um conjunto de comunicação militar entre seus diferentes centros, como assegura Dumas, Véronique, A origem da internet In: História viva.

A internet revolucionou o funcionamento tradicional das sociedades modernas como o fizeram, a seu tempo, a imprensa, a máquina a vapor, a eletricidade ou a telegrafia sem fio (rádio). Hoje parece normal fazer cursos on-line, preencher formulários administrativos a distância ou expressar opiniões em fóruns de discussão. Segundo a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2009 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 67,9 milhões de brasileiros estavam conectados à internet ou seja, o número de domicílios com acesso à internet no Brasil cresceu 71% entre 2005 e 2009. No entanto, poucos conhecem sua história e as razões de sua criação. (Dumas, 2014, p.1).

Mesmo com desconhecimento da história da internet, dificuldade de grande parte dos educadores, é praticamente impossível pensar a vida sem tecnologias, visto que 88,4% dos brasileiros já possuía acesso à internet, via computadores, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e a estatística IBGE, no Censo de 2013. O PROINFO, trouxe a difusão das tecnologias à escola pública, inúmeras possibilidades aos professores (as) e expectativas de aproximação de novos

recursos para o cotidiano, dentro e fora na sala de aula. A tecnologia é fundamental no desenvolvimento de habilidades para atuação na contemporaneidade. Na década de 1960, a educação à distância já usava, além do material impresso, o videocassete, rádio, TV e o computador, como relata os PCN do Ensino Médio, de 1999, que o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem é fundamental.

Para isso, a escola deve propiciar ao aluno encontrar sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos em cada situação da sala de aula. Igualmente, propiciar observação e interpretação dos aspectos da natureza, sociais e humanos, investigando, instigando a curiosidade do estudante para compreender as relações entre os fatores que podem intervir nos fenômenos e no desenvolvimento humano. Essa forma de aprender, contextualizada é o que permite ao alunado relacionar aspectos da vida pessoal, social e cultural, mobilizando as competências cognitivas e emocionais já adquiridas para novas possibilidades de construção do conhecimento, conduzindo-o ao exercício da cidadania (Masetto, 2000, p. 141).

Uma mudança de atitude em relação à participação e compromisso do aluno e do professor, uma vez que olhar o professor como parceiro idóneo de aprendizagem será mais fácil, porque está mais próximo do tradicional. Enxergar seus colegas como colaboradores para seu crescimento, isto já significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem.

As reflexões acerca das tecnologias e educação tomou conta da sociedade há várias décadas, na realidade desde que se percebeu sua influência na formação do sujeito contemporâneo, e da necessidade de explorar o assunto diante do rápido desenvolvimento nos meios de informação e comunicação. O mundo atual está passando por inúmeras mudanças e cada vez mais aceleradas transformações em torno de todos os campos da sociedade, desde o princípio da civilização o homem está sempre em busca de adaptações, transformações e novos conhecimentos. Aliás, fato esse, implícito em sua constante busca do saber e da aprendizagem. O fato é que cada vez mais, parece impossível de se imaginar a comunicação dos seres humanos sem a internet, sem as redes sociais, pois se reconhece que as tecnologias têm papel fundamental no desenvolvimento das habilidades para viver atualmente os avanços da humanidade.

3.-Metodologia da investigação.

Essa investigação teve enquanto enfoque a pesquisa quali- quantitativa, pois possibilitou uma visão mais ampliada dos computadores como instrumento de formação da comunidade escolar, realizou-se um estudo exploratório, possibilitando expor com precisão, o objeto da pesquisa, as influências da internet na escola pública no município de Matriz de Camaragibe, Alagoas. A investigação foi realizada através da aplicação de questionários entregues pessoalmente aos docentes, concursados sua maioria do gênero feminino, exercendo sua função na área de formação.

A pesquisa sobre os laboratórios foi realizada na maior escola do município, tendo

em vista a ausência de uso do Laboratório de Informática, ainda salientando que nenhuma escola deste município faz uso dos seus respectivos computadores, adquiridos por ocasião do PROINFO.

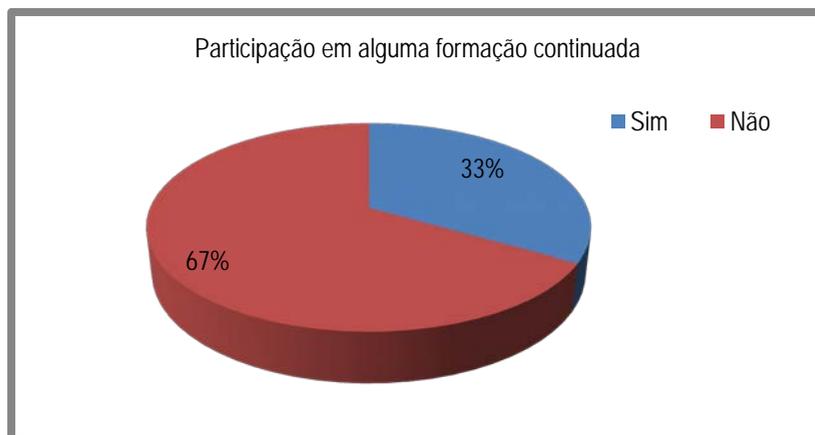
A questão central ficou assim definida. Como têm sido usados os laboratórios de informática nas escolas públicas?

O questionário que segue completo, em anexo, foi respondido por 30 professores (as) do quadro de 90 discentes aleatoriamente selecionados em função de uma amostra considerada suficiente para subsidiar a pesquisa, no sentido de atender esta investigação, como segue os resultados distribuídos abaixo, nos quadros e gráficos.

4.-Apresentação da discussão dos resultados.

1) -Você já participou de alguma formação continuada, atualização, treinamento, capacitação na área de tecnologia?

Gráfico 1: Participação em estudos de formação na área tecnológica.



Fonte: Dados da pesquisa 2016.

Os dados obtidos na pesquisa, de acordo com o gráfico 01, confirmam que 67%, não participam e nem participaram de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação na área de tecnologia. Apenas 33% responderam sim, que já participaram de cursos de formação na área, por vias particulares, ou seja, interesses próprios, entendendo a melhoria em suas práticas cotidianas.

2) - Você tem computador em casa?

Gráfico 2: Se o docente possui computador.

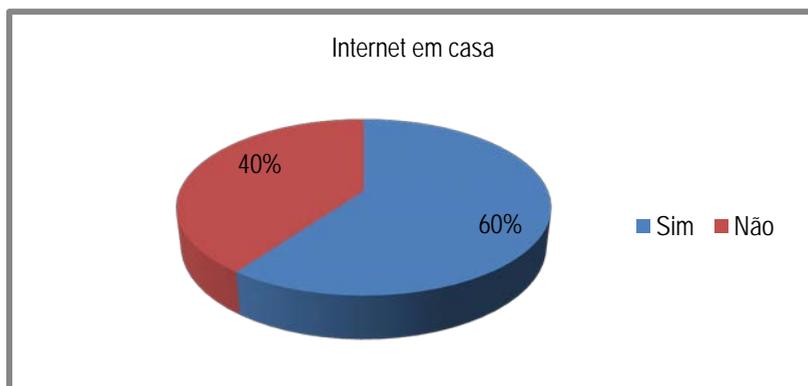


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Conforme os dados alcançados na pesquisa realizada com os professores (as) da escola em foco, o gráfico 02 revela que 63% dos professores (as) possuem computadores em casa, porém a investigação também revela que 37% deles (as) ainda não têm os seus próprios computadores em casa.

3) - Você tem internet em casa?

Gráfico 3: Quanto o possuir internet em casa.

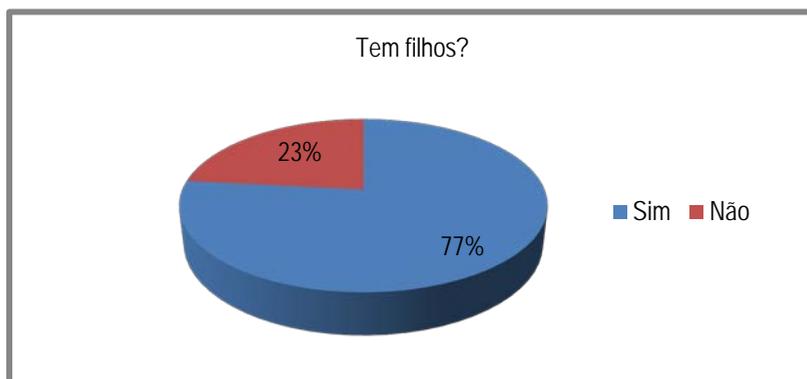


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

De acordo com a constatação dos dados da pesquisa, os professores (as) responderam da seguinte forma: 60% confirmaram que têm internet em casa, mas 40% afirmam que ainda não possuem internet em casa.

4) - Você tem filhos?

Gráfico 4: Se os Educadores possuem filhos.

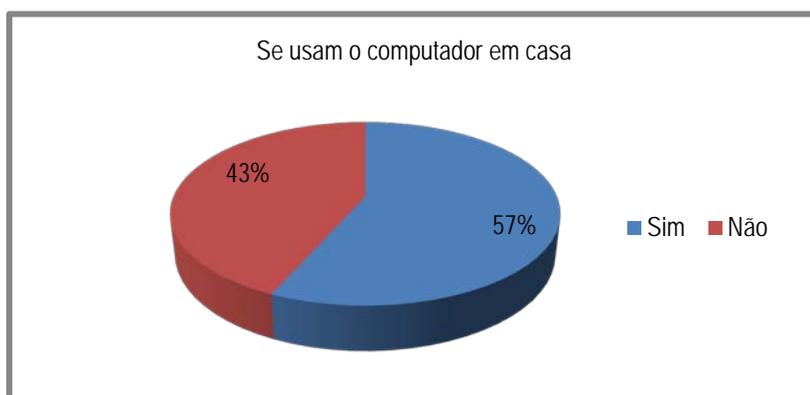


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os dados apresentados no gráfico de nº 04 constata que 23% dos professores (as) não têm filhos (as) e 77% deles têm filhos e filhas. Essa pergunta é relevante pois muitos jovens incentivam e ensinam seus genitores a usar o computador e a internet.

5) - Eles usam computador em casa?

Gráfico 5: Quanto o uso de computadores em casa.



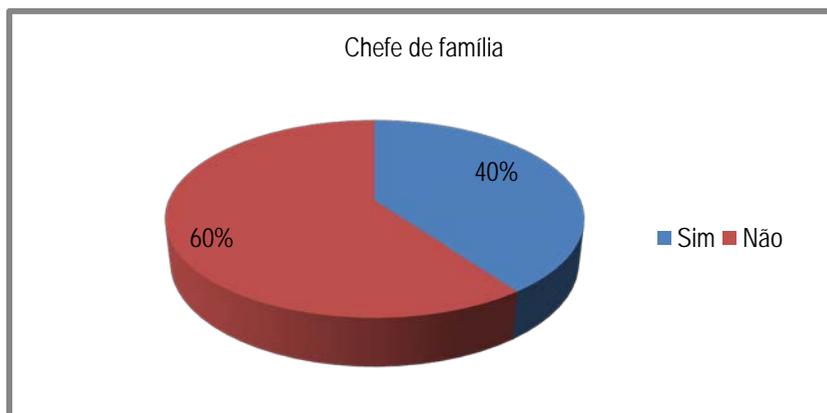
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os resultados da pesquisa, evidenciam que 43% dos filhos (as) dos professores (as) da escola pesquisada não usam internet em casa e 57% ou seja, a maioria dos filhos (as) dos professores (as) entrevistados usam internet em casa. Neste sentido, 43% dos estudantes filhos de educadores (as), número altíssimo, considerando que não usam internet na escola e a existência do projeto do MEC e a falta de acesso dos docentes da citada escola do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), que foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.

Este projeto complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do PROINFO Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio.

6) - Você é chefe de família (sozinha, trabalha e cuidando dos filhos)?

Gráfico 6: Dos educadores (as) chefes de família.



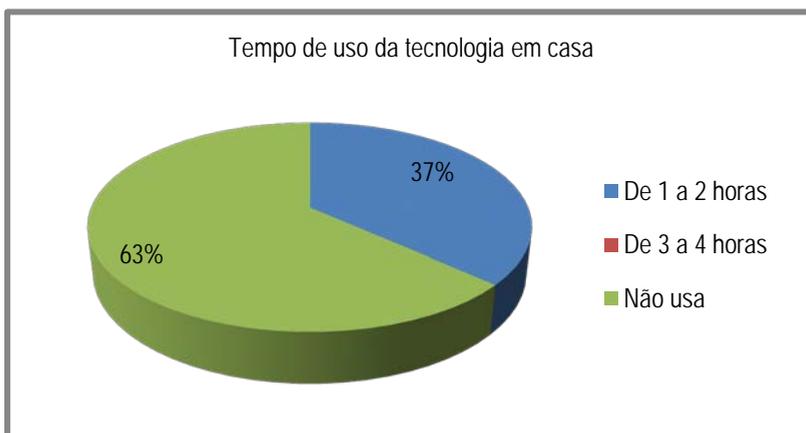
Fonte: Dados da pesquisa

Dos entrevistados (as) 40% afirmam que são chefes de família e 60% ou seja, a maioria tem um companheiro (a) que divide as responsabilidades sobre a casa e os filhos. Diante da constatação de um percentual menor, se percebe as dificuldades de atuação desses profissionais que assumem total responsabilidade da família.

Educar se torna mais difícil a cada dia, as tecnologias chegando à educação, que possibilitando inovações, essa categoria de chefes de família não dispõe de tempo, recursos financeiros e incentivos para se apropriarem dessas ferramentas para melhorar qualificar a prática pedagógica e sua formação profissional em casa nas instituições afins, como cita a Revista Eletrônica: "a mulher aponta como uma das responsáveis pelo sustento do lar, precisando ausentar-se de casa e do convívio com os filhos. O trabalho exige uma dedicação maior e uma formação individual contínua", pois planejar atividades pedagógicas na internet, requer conhecimento e domínio dessa nova ferramenta.

7) - Quanto tempo você tem para usar as tecnologias em casa?

Gráfico 7: Tempo de uso diário da internet em casa.

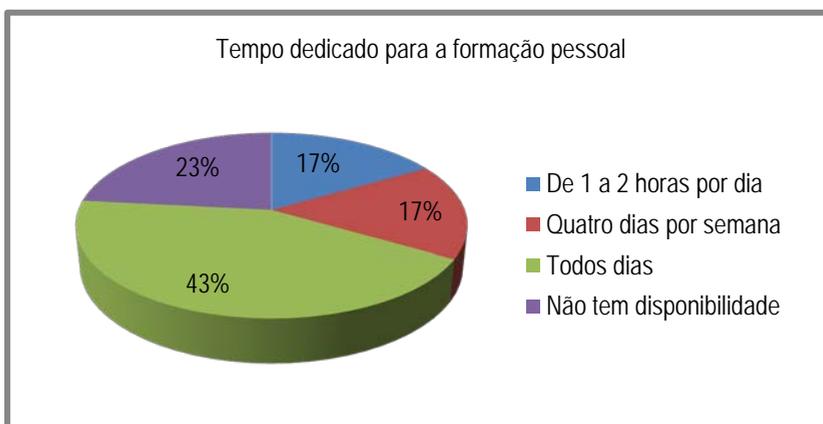


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O gráfico demonstra que 37% dos entrevistados (as) usam internet em casa de 1 a 2 horas por dia e 63% não usa internet em casa, percentual que constata ainda resistência e a desmotivação dos profissionais para o uso da internet para melhor qualificar a sua prática pedagógica. Portanto, detecta-se o atraso dos docentes da escola em foco, em relação às tecnologias.

8) - Quanto tempo você dedica para sua formação pessoal e profissional?

Gráfico 8: O tempo disponibilizado para a formação.

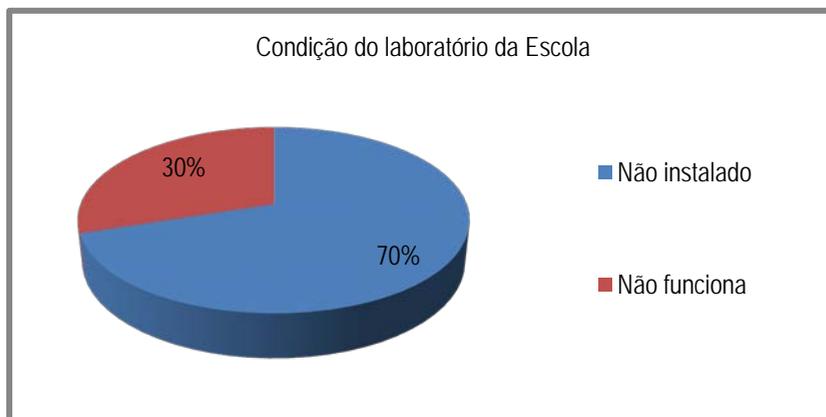


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Dos entrevistados (as), 17% dedicam de 1 a 2 horas por dia à formação pessoal, 17% 4 dias por semana, 43% afirmam estudar todos os dias e 23% não tem disponibilidade para dedicar à formação pessoal.

9) - Qual a condição do laboratório de sua escola?

Gráfico 9: Sobre o laboratório da Instituição Escolar.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

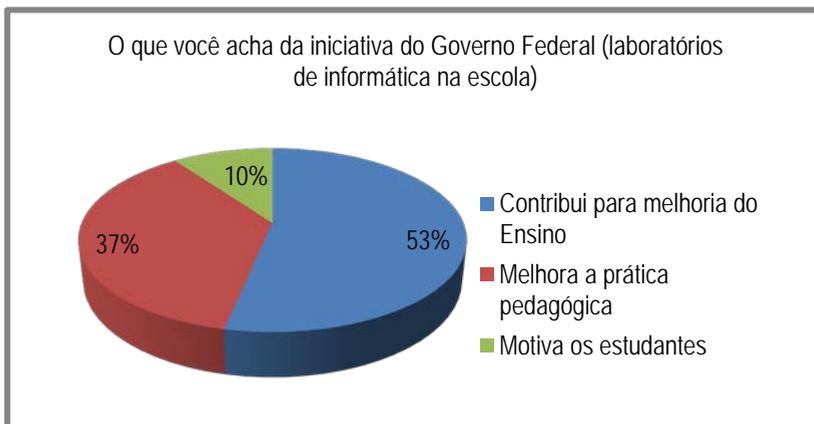
Os entrevistados (as) a sua maioria 70% responderam que o laboratório não está instalado e 30% afirmam que não funciona. Sabe-se que os computadores foram adquiridos para a escola a uma média de 08 anos atrás e nunca foram instalados, desconsiderando programa do governo federal (PROINFO) e a verba pública empregada, conseqüentemente, toda demanda de benefícios para a educação, estudantes e educadores, para contribuir melhor com formação para o exercício da cidadania, como relata (Valente, 1999, p. 47).

A sociedade do conhecimento exige um Homem crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual. Esse Homem deverá ter uma visão geral sobre os diferentes problemas que afligem a, como os sociais e os ecológicos, além de profundo conhecimento sobre domínios específicos.

Em outras palavras, um Homem atento e sensível às mudanças da sociedade, com uma visão transdisciplinar e com capacidade do constante aprimoramento e depuração de ideias e ações.

10) - O que você acha da iniciativa do Governo Federal (laboratórios de informática na escola)?

Gráfico 10: A percepção sobre o Programa do Governo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

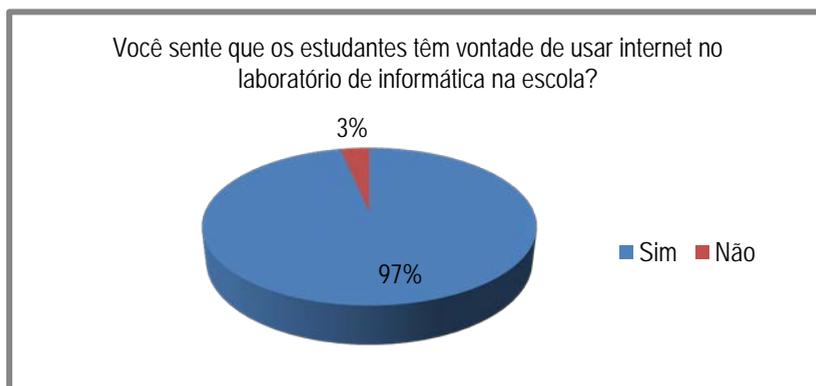
A maioria dos entrevistados, 53% afirma que os laboratórios de informática na escola contribuem para a melhoria do ensino, 37% respondeu que melhora a prática pedagógica e 10% afirma que motivam os estudantes.

Portanto, quando se verifica os resultados do gráfico 9, que retrata a realidade do laboratório de informática da escola pesquisada, se pode confirmar o descaso dos gestores com as verbas públicas e o desinteresse por uma aprendizagem de qualidade para os alunos matriculados, que poderiam participar de atividades planejadas para utilizar o laboratório de informática da instituição, como prever o PROINFO.

Desenvolver diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, a escola deixa passar a oportunidade de elevar o nível de conhecimento de toda a comunidade escolar e exercer a função social da educação.

11) - Você sente que os estudantes têm vontade de usar internet no laboratório de informática na escola?

Gráfico 11: A expectativa dos estudantes quanto o uso dos laboratórios.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os dados da pesquisa revelam que a maioria dos (as) entrevistados (as), 97% concordam que os estudantes têm vontade de estudar, de ter acesso aos laboratórios de informática. Apenas 3% do grupo dos pesquisados divergem da resposta da maioria.

Afirmam que os estudantes não sentem vontade de usar a internet no laboratório da escola, pois são muitos os elementos que influenciam na construção do conhecimento de um aluno, o ambiente, a qualidade do material didático utilizado, a formação dos docentes, enfim, todos esses fatores são de fundamental importância e influenciam diretamente na qualidade do ensino dos discentes.

5.-Conclusão.

Com os resultados desta pesquisa, pode-se concluir que a internet como uma nova modalidade de interação no processo educativo entre educador e educando, tem influenciado muito positivamente à educação nas escolas públicas, superando grandes dificuldades de acesso ao conhecimento, através dos laboratórios de informática, onde a gestão tem um bom projeto educacional e seriedade, quando diz respeito à formação integral do indivíduo, promovendo educação pública de qualidade.

A exemplo de outros espaços escolares que são bem equipadas e disponibilizam a tecnologia aos estudantes com objetivos educacionais, para que busquem informações confiáveis e de fácil acesso, como propõe a portaria 522/04/1997 MEC, que determina no seu Art. 1º Fica criado o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal.

No entanto, a escola objeto deste estudo, de acordo com as respostas dos professores (as) pesquisados (as) e a visita em locus, não está fazendo uso das redes eletrônicas para melhoria das suas práticas pedagógicas, por um motivo

muito corriqueiro, do ponto de vista da relevância dos benefícios que trariam para a escola os acima citados laboratórios de informática. Os computadores chegaram à escola em tempo de sua aquisição e nunca foram instalados no espaço físico onde funcionaria o laboratório de informática.

Vale relatar na conclusão desta investigação, que, após a aplicação dos questionários, os computadores foram instalados no laboratório, porém continuam fora de uso, pois a escola ainda está sem internet.

Dessa forma, as influências que a internet poderia trazer para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos, capazes de construir a sua própria história ficam, portanto, nos desperdícios do dinheiro público, da não formação dos profissionais da educação que poderiam intervir de forma mais eficaz na construção do conhecimento dos estudantes.

6.-Bibliografia.

- Almeida, M.E.B. (2005). *PROINFO: Informática e Formação de Professores*. vol. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação.
- Almeida, F.; Fonseca Junior, F. M. (2000). *Projetos e ambientes inovadores*. Brasília: MEC. (2016) <http://www.acervodigital.unesp.br>
- Castells, M. (2003). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Dumas, V. (2014). *A origem da Internet: a história da rede de computadores criada na guerra fria que deu início à Terceira Revolução Industrial*. História Viva. In: (2016) http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/o_nascimento.
- Folena, N. P. S. (2013). *A alfabetização do nosso tempo In: Nova Escola*. (2016) <http://acervo.novaescola.org.br/fundamental-1/alfabetizacao-tecnologia>
- Lemos, F. R. M. (2013). *Entre o ócio e o negócio: Possibilidades de desenvolvimento da motricidade escolar*. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos.

Laboratório de informática: Um “novo” desafio para a educação na Escola Municipal Dona Sofia de Góes Monteiro Matriz de Camaragibe, Alagoas, Brasil.

(Computer lab: A “new” challenge for education at the Dona Sofia de Góes Monteiro Municipal School Matriz in Camaragibe, Alagoas, Brazil)

Valdemir Gomes da Rocha

Escola M. Dona Sofia de Góes Monteiro Matriz de Camaragibe, Alagoas, Brasil

Páginas 55-72

Fecha recepción: 01-11-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumo.

O estudo traz uma reflexão sobre a necessidade de envolver os profissionais escolares docentes e discentes ao acesso a inclusão digital, com o objetivo de identificar a importância do uso dos laboratórios de informática no processo de ensino e aprendizagem nas escolas municipais de Matriz de Camaragibe, Alagoas. A metodologia teve enfoque quali-quantitativo para descrever o uso dos laboratórios de informática nessas escolas. Contudo, demonstrou-se que apesar da ferramenta estar à disposição da comunidade escolar, estes se deparam com obstáculos que interferem diretamente no desenvolvimento do ensino tais como: A falta condições adequadas para o uso e a falta de capacitação aos docentes para o domínio do uso desses laboratórios.

Palavras-chaves: tecnologia; ferramenta; escola; qualidade; desenvolvimento

Abstract.

The study brings a reflection on the need to involve teachers and students in accessing digital inclusion, in order to identify the importance of using computer labs in the teaching and learning process in the municipal schools of Matriz de Camaragibe, Alagoas. The methodology had a qualitative-quantitative approach to describe the use of computer labs in these schools. However, it has been shown that although the tool is available to the school community, they are faced with obstacles that interfere directly in the development of teaching such: The lack of adequate conditions for the use and the lack of training for teachers in the field of use these laboratories.

Keywords: technology; tool; school; quality; development

1.-Introdução.

Em nossos dias é muito comum se falar de tecnologia, pois, elas estão presentes em nossa, em nossos lares, escolas, trabalho e até mesmo em nossos meios de diversões mais comuns ou grandiosos. Com isso, percebemos que é impossível em nossa rotina de vida tanto quanto no trabalho, pensarmos que não nos auxiliamos desse veículo essencial em nossas ações de informação e transformações sociais que é a tecnologia. Por ser tão comum em nosso meio, achamos que não utilizamos a tecnologia. E com isso, devemos nos atentar para uma simples indagação: "Se estamos cercados e "não vivemos" sem a tecnologia em nossos dias, como então aproveitarmos ao máximo sua constante presença em nosso cotidiano e mudarmos a forma de vermos o seu uso no processo de ensino e aprendizagem e suas contribuições no meio educacional?".

Pergunta geral: Qual a importância do uso dos laboratórios de informática nas escolas pública de Matriz de Camaragibe - AL?

O Objetivo geral da pesquisa é: Identificar a importância do uso dos laboratórios de informática no processo de ensino e aprendizagem nas escolas municipais de matriz de Camaragibe - AL.

Os Objetivos específicos da pesquisa são: 1) identificar se alunos e professores tem acesso ao laboratório de informática? 2) observar quais são as condições desses laboratórios de informática? 3) analisar se os laboratórios de informática são utilizados como suporte pedagógico no ambiente escolar?

Estamos diante um grande questionamento em nossas redes educacionais em relação ao uso dos laboratórios de informática de nossas Escolas Públicas: "Para que serve esses laboratórios, se nossos alunos e profissionais não tem acesso ou a mínima condição de uso para executar suas atividades escolares"?

Avaliando nossa reflexão sobre tecnologia e informática nas escolas, percebemos que se faz necessário e é indispensável no meio educacional, pois segundo Wang (2006) citado por Löbler et al. (2010), num mundo marcado por rápidas e profundas transformações, estudos sobre a TI e a educação tornam-se fundamentais para compreender e acompanhar as novas demandas educacionais contemporâneas. Mas nem sempre foi assim, não se imaginava quando se poderia ter em uma estrutura educacional qualquer um "ambiente tecnológico que beneficiasse seus professores a uma nova visão de métodos e práticas inovadoras que estimulassem os docentes a terem uma praticidade no processo de ensino e aprendizagem".

A informática no Brasil dentro da área da educação se deu por volta da década de 70, a qual se desenvolveu primeiramente pelo ensino superior com algumas instituições de grande reconhecimento como a UFRJ, UNICAMP E UFRFS. O que prova que não é de hoje essa preocupação com o avanço educacional, fazendo com que professores e discentes tenham um maior suporte para o avanço de nosso

ensino e aprendizagem em um país que se encontrava em pleno auge pela busca de uma educação com um maior desenvolvimento de qualidade.

Segundo Luft (2006, p. 365) diz que o termo informática vem da aglutinação dos vocábulos informação + automática. Buscando um sentido léxico, pode-se dizer que Informática é: conjunto de conhecimentos e técnicas ligadas ao tratamento racional e automático de informação (armazenamento, análise, organização e transmissão), o qual se encontra associado à utilização de computadores e respectivos programas. Nesse sentido, entendeu-se que o termo informática está conectado diretamente as nossas tecnologias, nos oferecendo assim a ideia de que não há como falarmos de educação sem envolvermos os laboratórios de informática e outros meios tecnológicos, pois temos uma grande associação de ambos os termos.

Quando pensamos em tecnologia, vem logo em nossas mentes inovações futurísticas, mas, tecnologia vai além da nossa imaginação e ideias de objetos e coisas que almejamos como suporte de avanços. Pois em nossos dias o que é comum para muitos como: ligar ou desligar um computador, realizar uma simples chamada por um celular com touch screen, usar um micro-ondas, mandar uma mensagem instantânea, para outros, pode ser considerado uma ação avançadíssima, e essas pessoas se encontram envolvidas em nossas estruturas educacionais e não buscam mudanças, pois, se sentem cansadas e desmotivadas.

O que se nota facilmente ao questionarmos nossos profissionais sobre a importância e uso das tecnologias em prol da educação é uma resistência incontrolável a essas novas mudanças, pois elas nem sempre são aceitas, pois existe uma grande relutância por parte de muitos ao uso não apenas de laboratórios de informática e sim, a toda e qualquer tecnologia no ambiente escolar. Mas o que é uma nova tecnologia na visão de muitos educadores? Para que serve de fato os laboratórios de informática no ambiente escolar? Nossos profissionais têm perícia para utilizar esses equipamentos em sala de aula? Como os laboratórios de informática contribuem na formação e desenvolvimento cognitivos de nossos alunos?

São indagações como essas que nesse artigo tentaremos responder, observando e buscando entender como nossos laboratórios de informática e as novas tecnologias são vistas e utilizadas por nossos professores e alunos. Esse artigo surge em cima de uma grande inquietação que é os laboratórios de informática que não são utilizados nas escolas municipais e como foco de pesquisa, foi analisada e pesquisada a escola Municipal Muniz Falcão da Cidade de Matriz de Camaragibe-AL.

2.-Laboratório de informática: um “novo” desafio para a educação.

É muito comum surgir em nossos meio grandes questionamentos sobre tecnologia e modernidade. Mas o que é modernidade? Segundo Parra (1997): “é uma época multidimensional e completa”. Mas o que significa isso para os nossos profissionais? Como nossos alunos entendem modernidade? Partindo desse eixo de reflexão é que

tentaremos analisar a importância do uso dos laboratórios de informática em nossas atividades escolares, buscando entender o que falta para que nossa educação saia de uma "utopia" para uma prática real e concreta.

Segundo Valente (1993, p. 13), para a implantação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação são necessários quatro ingredientes básicos: o computador, o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno, sendo que nenhum se sobressai ao outro. O autor acentua que "o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador.

Em nossas escolas no município de Matriz de Camaragibe - AL, apenas a educação infantil e duas das novas Escolas Modulares é que não são equipadas com laboratório de informática em sua estrutura, pois, as mesmas foram construídas com recursos federais e não tinha em seus projetos iniciais o espaço para a utilização de um laboratório.

Diante dessa realidade, observa-se que mesmo existindo os laboratórios nas dependências das escolas, não são utilizados por razões de alguns fatores que implicam diretamente no processo formal que são:

- 1º - existem os computadores, mas não funcionam;
- 2º - os laboratórios não têm estrutura física para atender todos os alunos;
- 3º - algumas escolas têm os laboratórios montados, mas ainda falta a "liberação de uso" (instalações);
- 4º - não existe nenhum profissional que auxilie os professores com seus trabalhos nos laboratórios;
- 5º - professores sem nenhum conhecimento e domínio da tecnologia oferecida (imperícia dos profissionais).

O uso de tecnologia na formação dos educandos tem gerado uma grande discussão no âmbito educativo, pois levanta uma velha questão que há anos estamos ouvindo debater que é a inclusão digital. E com essa inclusão vem outra questão que se arrasta para os nossos meios que é: "o uso da tecnologia ajuda a ensinar melhor os conteúdos ou apenas aprimoram a falta de atenção dos alunos ao que os professores estão realizando em sala de aula?"

Reverendo a questão citada acima se conclui que a tecnologia se faz necessário no processo de ensino, pois o aluno ao chegar à escola não se encontra vazio, pois ela deixou de ser a primícias do conhecimento, graças as TI's a escola passou a não ser a principal fonte de aquisição de toda e qualquer informação. Em nossos dias as redes eletrônicas permitem a cada profissional uma melhor praticidade com seu trabalho e com a interação com seus educandos. O interesse do MEC de pesquisar e conhecer os efeitos da utilização da informática no meio educacional no Brasil despertou a criação de vários cursos de desenvolvimento das TIC's como suporte de apoio e aprimoramento dos educadores em grande parte de nossos estados.

O (FORMAR) foi um projeto criado com a missão de atender o maior número de profissionais nos variados de locais no Brasil, sendo ele estabelecido entre os meses de junho a agosto do ano de 1987. O programa teve uma boa receptividade que no ano de 1989 foi criado o FORMAR II. Com o sucesso causado, na década de 90 foram criados outros cursos pelas Escolas Técnicas Federais do nosso país. Mesmo existindo todos os meios possíveis para que a nossa educação se desenvolvesse de maneira acelerada em nosso país, mesmo assim existia um ponto de discussão muito grave, ponto esse que mudava a direção dos objetivos propostos inicialmente na criação dos cursos de formação dos educadores. Por mais assustador que pareça, a barreira que nos limitavam a entender porque não alcançamos o clímax maior de nossos ganhos por meio dessas oportunidades apresentadas pelo governo eram os próprios professores.

No ano de 1989 foi criado o PROINFE (Programa Nacional de Informática Educativa) pelo MEC, por meio de projetos e atividades e fundamentos pedagógicos. Segundo Janaine Moura (2012), esse programa foi criado para desenvolver o uso de informática no 1º, 2º e 3º graus e educação especial. Esse programa foi instituído com a missão de criarem centros de pesquisas, capacitação e formação de professores em todo o país.

Quando questionamos nossas professoras e professores sobre como eles utilizam o laboratório de informática na prática educacional, ambos entram em um silêncio reflexivo e em seguida respondem com uma colocação muito vaga e totalmente cercada de incertezas e remorso sobre como será interpretado/a se houver uma ação além do questionamento, sobre o conhecimento e uso dos mesmos.

Não é uma tarefa simples tentar compreender o que rola na mente dos profissionais que não se definem sobre o uso e a dinâmica exercida pelo laboratório e suas tecnologias aplicadas na educação, pois não é muito natural em Matriz de Camaragibe, os profissionais envolverem em seus planejamentos de aula a utilização dos laboratórios como ferramenta complementar para promover o ensino e aprendizagem nas instituições de ensino, não pela falta de materiais ou até pode ser por falta de instalações deles. Pois muitos dos laboratórios ainda não foram instalados por falta de liberação do MEC. Segundo a administração do município.

A criação de um ambiente inovador é adequar às novas aprendizagens ao meio o qual vivemos, pois conforme Valente (1993), o objetivo da inclusão de computadores na educação não pode ser visto como modismo, mas como uma maneira de atualizar o sistema de ensino quebrando todos os paradigmas educacionais bem além das políticas sociais e econômicas.

Esse quadro mostra o quanto nossas escolas necessitam mudar suas atividades educativas, não criando receitas que não apresente soluções claras e que contribua diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. Fazer uso de uma tecnologia com o fim educativo exige formação, reflexão, estrutura física, a qual não

é parte principal, o que tem mais necessidade é de uma profunda análise sobre a prática pedagógica com uma dimensão socializadora e interpessoal.

Segundo Ladim (1997; p. 04), a escola, na sua concepção tradicional, não tem como assumir sozinha o papel de propulsora do desenvolvimento e do conhecimento. Faz-se necessário que novas formas de abordagem da difusão do saber sejam utilizadas para atender à forte demanda da sociedade atual, cujas perspectivas sociopolíticas, pedagógicas e tecnológicas, entre outras, apresentam, por sua própria dinâmica novos enfoques.

Para que tenhamos resultados proveitosos de um projeto tão inovador e dinâmico em nossas escolas se faz necessário que todos participem e contribuam para que essas ações saiam do papel. Um programa que fez muito sucesso na tentativa de se conseguir a inclusão digital de uma maneira mais prática foi a criação do PROUCA (Programa Um Computador por Aluno), projeto que despertou além da acessibilidade uma correria por uma cadeia produtiva econômica no Brasil. Esse projeto teve seu ápice no ano de 2011, contemplando aproximadamente 300 escolas públicas de estados e municípios.

O UCA atendeu a vários estados do Brasil através de laptops como os estados do: Acre, Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Espírito Santos entre outros. Em nossos dias atuais, todas as escolas Públicas e privadas tem acesso a tecnologias e fazem uso de uma forma ou de outra desses veículos de informação em massa. Mas apenas algumas escolas mantêm o uso de suas TIC's para facilitar a aprendizagem e práxis dos docentes. Por mais impossível que pareça, muitos dos laboratórios ainda não funcionam adequadamente, por motivos diversos, tais como o mau armazenamento dos eletrônicos e desvios de peças entre outros fatores.

Os laboratórios de informática encontrados nos ambientes educacionais do município de Matriz de Camaragibe – AL. São recursos federais que bem geridos, passam ser grande aliado na educação de qualidade que almejamos facilitando a comunicação e a inter-relação professores x alunos, mas, para que se alcance um melhor desempenho na formação do aluno é essencial que os educadores tenham uma formação compatível com a necessidade de sua escola e almejem realizar uma verdadeira transformação na educação em que se busca construir.

2.1.-Concepção dos professores quanto ao uso dos laboratórios de informática.

O que se percebe nos profissionais da escola pesquisada, é que muitos não têm conhecimento sobre o uso das tecnologias que são oferecidos por meios dos laboratórios, nem buscam aperfeiçoamento sobre o assunto. O que se nota é uma situação de "conforto", pois ao ser questionado sobre o tema, uma das entrevistadas respondeu:

Entrevistada: "Depois de vários anos em sala de aula realizando minhas atividades da forma como fui instruída, hoje tenho que saber "mexer" com máquinas que muito mal eu sei como ele funciona... Meus alunos têm mais habilidade que a minha

própria pessoa, que no momento deveria ser conhecedora para poder ensinar sobre o assunto de forma mais prática e simples. Mas não domino nada sobre computadores". Muitos desses profissionais além de não terem conhecimento algum ou bem pouco, não participam e até mesmo não se encontram matriculados no PROINFO ou fizeram um curso de aperfeiçoamento na área de informática.

Segundo Borges (1999, p, 136), a Informática Educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo.

O que nota-se nos profissionais é que, o uso das tecnologias vem favorecer um ensino com maior praticidade e amplas vantagens de alcançarem novos conhecimentos, mas por outro lado eles não têm os "acessos legais", que significa uma pessoa capacitada para conduzir os princípios de seus objetivos envolvidos na sua aula. O que se percebe em nossos dias é que não poderíamos ter profissionais que não dominam ou não tenham conhecimento voltado para ao uso de computadores e outras tecnologias da informática. Pois temos vários cursos e formações que podem proporcionar aos nossos professores recursos e meios para desempenhar seu papel totalmente voltado para o uso de tecnologias atuais e internet, possibilitando uma aula mais prazerosa e dinâmica em uma era tecnológica que enfrenta o nosso corpo discente, que dominam muito mais que nossos professores.

Mas por que nossos professores não têm "intimidade com as tecnologias de nossos dias"? O que falta em nossas escolas para a internet seja algo comum quanto o quadro de giz em nossas escolas? Ladim (1997, p. 04) afirma que a escola, na sua concepção tradicional, não tem como assumir sozinho o papel de propulsora do desenvolvimento e do conhecimento. Faz-se necessário que novas formas de abordagem da difusão do saber sejam utilizadas para atender à forte demanda da sociedade atual, cujas perspectivas sociopolíticas, econômicas, pedagógicas e tecnológicas, entre outras, apresentam, por sua própria dinâmica, novos enfoques.

Percebemos claramente que necessitamos mudar a forma como vemos a nossa educação ao envolvermos nesse contexto o uso da Internet e suas tecnologias para chegarmos o êxito de uma educação de qualidade. Há muito que se fazer em busca de uma educação de qualidade dentro dos novos aspectos tecnológicos, e se faz necessário que os educadores busquem ainda mais meios e condições para que a educação em nossos estados e municípios alcance os mais altos índices de desenvolvimentos propostos pela impulsão do desenvolvimento tecnológico em nosso país.

Em nossos dias, muitos veem o uso das tecnologias como uma ferramenta de distração, que não tem nenhum fundamento no processo de ensino aprendizagem. Ainda dizem que não muda nada, pois o que pode facilitar a vida dos educando é a insistência no contesto tradicional que no passado servil e que continuará a servi independente da época e geração. Nem todos os profissionais tem interesse de desenvolver uma prática que facilite ou venha deixa suas aulas mais pratica ou prazerosa. Muito não tem qualquer noção do uso de um computador ou até mesmo de um tablete, por razões óbvias, como a total imperícia no assunto. E por outro lado não tem mais nenhum estímulo ou condições de buscarem uma formação adequada para exercerem um papel de um professor ou professora moderno e tecnológico.

2.2.-O perfil dos professores.

O que nota-se nos professores da rede municipal de Matriz de Camaragibe é que, como não há uma motivação direta da direção pedagógica da escola, eles por sua vez não estão preocupados com as novas mudanças exigidas de forma indireta de seu público alvo. É comum os profissionais se queixarem que não tem nenhum apoio quando se trata de tecnologia, apesar de não comungada por todos essa opinião, entende-se que os gestores por sua vez deixam muito a desejarem. Pois existem não se encontra mais a formação continuada na carreira dos profissionais. O que se descobriu também foi que: dos vários cursos e meios para auxiliar os professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem não foram abraçados pelo município de Matriz de Camaragibe. Os poucos adotados, não ofertaram vagas nem para a metade dos professores ativos que necessitavam dessa formação.

Muitos professores são desafiados diariamente por seus alunos quando se trata do uso e conhecimento de informática nas escolas, e com isso percebe-se claramente que os professores estão bem a quem da realidade vivenciada por seus alunos. Muitos dos professores não têm quase ou nenhum conhecimento tecnológico, o que apenas adoça a realidade das escolas, as quais podemos afirmar que, quando os protagonistas do desenvolvimento coletivo não se encontram qualificados e preparados para enfrentarem os desafios do seu cotidiano, a sociedade só tem a perder e muito mais ainda os que são diretamente atingidos por tal despreparo.

Sabe-se que não é uma tarefa fácil encontrarmos uma escola pública dotadas de laboratórios em verdadeiras condições de uso e com uma perfeita estrutura para atender aos seus professores e alunos. O MEC (Ministério da Educação e Cultura), oferta condições em parceria com Estados e Municípios do Brasil para a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas e assim conseguirem formar profissionais qualificados para atuarem nas escolas públicas através do Programa Nacional de Tecnologia (PROINFO).

Mesmo sabendo que existem programas nacionais de incentivos a formação e aquisição dos conhecimentos tecnológicos de nossos profissionais, muitos ainda não se interessam em buscar ou descobrir os meios que facilitem o acesso direto a essa assistência a cada um desses professores e professoras. A grande certeza que se

observa nos profissionais é que existe uma grande insegurança por parte desses profissionais quando se trata de trabalhar com alunos nos laboratórios de informática, pelo simples fato de saberem que seus alunos tem um maior conhecimento e domínio com as máquinas, deixando-os presos a um processo de ensino desmotivador e sem o atrativo tão almejado por seus educandos.

2.3.-O perfil das Escolas.

Muitas instituições que inseriram os laboratórios de informática como ferramenta de desenvolvimento educacional, não conseguiu realizar todas as suas adequações, dificultando dessa forma toda e qualquer possibilidade de serem desenvolvidos trabalhos que proporcionem uma melhor atratividade aos seus discentes. Tornando-se apenas enfeites para sua composição, fazendo com que, as técnicas tradicionais de ensino tornem um pouco mais atrativas aos olhos e entendimento dos alunos, sendo que, os laboratórios passam a existirem sem o uso do seu devido papel. Dessa forma as escolas apenas passam a ter recursos pedagógicos perante as TIC's, mas, sem nenhum efeito positivo no desenvolvimento ensino e aprendizagem pela não utilização dos laboratórios de informática.

Por se só, os laboratórios de informática nas escolas não conseguem resolver os problemas existentes. É fundamental que o seu uso possa estar ligado aos planejamentos e projetos criados para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para Amaral (2006): "Inovações tecnológicas não determinam inovações pedagógicas. Melhores recursos não implicam melhores desempenhos". A escola que explora o uso dos laboratórios de informática decisivamente na vida dos alunos despertando neles as descobertas e à construção do conhecimento, tende a desenvolver melhor o ambiente ao seu redor e seus protagonistas, com isso toda a comunidade aprende a fazerem uso de uma ferramenta que dará suporte a todas as áreas de disciplinas como: matemática, língua portuguesa, ciências e etc.

Compete à escola através de seu currículo favorecer aos estudantes e professores meios e perspectivas que favoreçam o desenvolvimento nesse mundo tecnológico que se encontra em constantes mudanças. Sendo assim, é responsabilidade da Escola e Educadores assumirem os laboratórios de informática como ferramenta de trabalho, colocando-a a serviço da educação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999; p. 121), as competências e habilidades a serem desenvolvidas em informática são: Representação e Comunicação, reconhecendo a informática como ferramenta para as novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento, nas diversas áreas; Investigação e Compreensão, compreendendo as funções básicas dos principais produtos da automação da microinformática e identificar os principais modelos de informática, reconhecendo-os de acordo com suas características, funções e modelo, e contextualização sociocultural, conhecer a internet, que teria a finalidade de incentivar a pesquisa e a investigação graças às formas digitais e possibilitar o conhecimento de outras realidades, experiências e cultura das locais ou corporativas, compreender conceitos computacionais, que facilitem a incorporação de ferramentas

específicas nas atividades profissionais e reconhecer o papel da informática na organização da vida sociocultural e na compreensão da realidade, relacionando o manuseio do computador, a casos reais, seja no mundo do trabalho ou na vida privada.

Apenas a presença dos laboratórios nas escolas não é suficiente, pois se a qualidade do ensino não estiver em primeiro plano, apenas com o acervo de máquinas e um espaço sem uso concreto como se encontra, será mais uma estratégia fadada ao erro. Para informatizar uma escola se faz necessário atingir diversos fatores tais como: relação professor-aluno, processo de ensino, práticas pedagógicas, aulas diferente e um fator fundamental que é a formação dos professores. O processo de informatização nas escolas é uma realidade em nossos dias (ALMEIDA 2000), mesmo que, as instituições apenas se encontrem ampliando e criando espaços tecnológicos e de multimídias, mas que na sua práxis não condiz com o que foi planejado para ser na sua íntegra.

2.4.-O perfil do aluno.

Os alunos atendidos pelos laboratórios de informática nas escolas públicas de Matriz de Camaragibe – Alagoas, Brasil. São em sua grande maioria da zona rural ou da periferia da cidade, isto é, crianças que não tem acesso prático a ferramentas tecnológicas, mas que apresentam um conhecimento autodidata. Com esse perfil, logo se nota que a busca pelo conhecimento e forma de utilização dos recursos tecnológicos não é uma barreira quando se trata dos alunos dessas escolas.

Encontramos um dos motivos que fizeram com que as crianças que deveriam ser atendidas por esses laboratórios terem um perfeito conhecimento na maneira de usarem as máquinas que em muitas escolas ainda se encontravam encaixotadas. O grande percussor desse fenômeno foi a expansão das Lan Houses. O barateamento dos produtos importados e a facilidade de acesso a esses produtos, despertou nos alunos pelo país afora uma prática facilitadora do conhecimento. Por outro lado, houve uma grande inclinação para a prática de erros e mal uso de informações espelhadas nas redes eletrônicas por meios de redes sociais e fontes de armazenamento de informações como o Youtube, facebook e outros.

Nos dias de hoje, essa nova geração surge com maior aptidão e com ampla vantagem no que podemos chamar de curiosidade a respeito de toda e qualquer tipo de tecnologia, mas, esse tipo de curiosidade em nossos adolescente e jovens parece como uma parte integrada em suas mentes, passando para os demais que essa geração não pertence ao universo dos que viveram há dez anos atrás. Apresentam-se como pós-modernos e se não buscamos acompanhar, nos sentiremos fora desse novo mundo que, a cada dia que passa nos distanciamos ainda mais. Como professores que somos, não podemos cruzar os braços e muito menos ainda desistimos de buscar novas fontes de descobertas para não ficarmos ainda mais distantes dos nossos educandos.

3.-Metodologia.

A pesquisa teve o enfoque quantitativo com análises qualitativas, com averiguar a variável dependente, já que o efeito em si é a consequência da causa. Alvarenga, (2012); buscando respostas ao problema optou-se pela mediação das mesmas fazendo uso do tratamento estatístico aos dados coletados, para descrever ou explicar as descobertas, cujos resultados têm a possibilidade de gerenciar a população e o objeto em estudo. Após a coleta dos dados, utilizou-se a ferramenta Excel do Sistema Word, sendo definidos os resultados por meio de gráficos, porcentagem entre outros, buscou-se resultados por meio dos dados obtidos em entrevistas antecipadamente agendadas.

4.-Resultados da pesquisa.

Fez-se uma análise da concepção dos 35 educadores quanto o uso dos laboratórios de informática nas escolas. As questões apresentadas aos professores da Escola Muniz Falcão revelam uma visão geral sobre como eles veem o uso do laboratório de informática na escola, como o conhecimento tecnológico influencia em seu trabalho diário e como esses educadores são encarados pelos alunos ao serem desafiados a mostrarem maior ou nenhum domínio em informática e suas ferramentas. Foram observadas as seguintes informações relevantes apresentadas pelos gráficos abaixo:

1) - Você tem conhecimento em informática?

Gráfico 1: Conhecimento em informática.



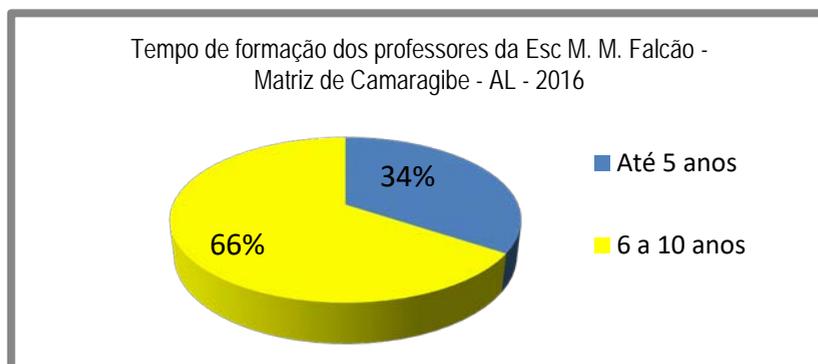
Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico acima nos revela uma situação muito interessante e que ao mesmo tempo nos revela um grande choque diante do que buscamos saber sobre o conhecimento dos educadores em informática para uma atuação profissional significativa em seu cotidiano por uma educação de qualidade em nosso município. O que nos chama a atenção é o fato de não termos no quadro da escola professores ou professoras totalmente leigas, percebe-se ainda que, há muito que melhorar sobre esse tema.

Como era de se esperar, existe uma resistência por parte de alguns profissionais uma alta resistência à busca de formação tendo dificuldades para atuarem com esses meios tecnológicos em sala de aula na formação dos futuros cidadãos. No total, 63% dos entrevistados, que representa 22 profissionais, admitem não ter conhecimento ou se encontra em fase de descobertas. Já 37% deles, que são 13 profissionais, tem algum tipo de perícia em informática na área pedagógica e se mantém em constante busca de aperfeiçoamento. Mostrando assim que, o nível dos professores da Escola Municipal Muniz Falcão está em uma situação de equilíbrio e aceitável, mas que, para o desempenho de uma qualidade de ensino almejada por todos, a muito ainda o que fazer.

2) - Qual é o seu tempo de formação?

Gráfico 2: Tempo de formação do professor.



Fonte: Dado da pesquisa.

O quadro acima nos apresenta uma situação muito equilibrada, pois 34% concluíram a sua formação a menos de 5 anos e 66% num prazo máximo de 10 anos. O que poderia nos revelar que, por meio da formação desses profissionais que o uso do computador em sua vida acadêmica é presente, pois 34% dos profissionais têm pouco tempo de formação, o que em nossos dias é quase impossível que não tenham a necessidade de fazerem uso de uma máquina em suas vidas ou tenham uma em casa. Um fato que deveria ser um precedente para o uso e conhecimento na prática com laboratórios de informática.

3) - Você tem domínio dos aparelhos disponibilizados no laboratório de informática?

Gráfico 3: Domínio dos aparelhos do laboratório de informática.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados mostram que, 69% dos profissionais da escola não tem habilidade ao se referir a manipulação dos aparelhos no laboratório, revelando que por mais que não aparentem, mas estão aptos a buscarem novas mudanças, pois diante do quadro apresentado, a maioria demonstra terem acesso e contato com laboratórios, pois sua própria graduação ou especialização exigiam esse perfil. E apenas 31%, que quantifica 11 profissionais concluíram algum tipo de formação em instituição privada durante sua graduação, o que em sua grande maioria exigem uma gama de horas virtuais, o que resultaria em "professores experientes ou conhecedores" do uso de tecnologias.

4) - Os alunos tem acesso ao laboratório de informática de sua escola?

Gráfico 4: Acesso ao laboratório de informática por parte dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo os dados apresentados acima, 89% dos profissionais entrevistados, afirma que o laboratório não é acessível de forma livre ou disponibilizado esse espaço para aqueles que necessitam usá-lo, pois existe uma preocupação da direção escolar a permanência no ambiente sem o devido monitoramento, pois a escola não dispõe de um profissional capacitado para realizar a devida assistência aos discentes.

5) - O laboratório de informática de sua escola dispõe do acesso à internet?

Gráfico 5: Acesso à internet no laboratório de informática.



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo os dados da pesquisa, 20% dos profissionais afirma que o laboratório de informática tem acesso à internet em seus aparelhos instalados. Mas segundo os outros 80% dos profissionais confirmam a falha de acesso à internet, pois, esse problema é comum em todos os laboratórios de informática do município, pois há uma grande instabilidade na transmissão de dados, o que os levam a confirmarem que não tem acesso à internet nos computadores. Observou-se que, mesmo tendo a instalação dos cabos de internet no laboratório, o acesso para a busca e pesquisa de conteúdo e interação com os propósitos das aulas dos profissionais não é possível de ser estabelecida, pois existe uma instabilidade muito grande, confirmando assim a interpretação dos profissionais terem afirmado a falta de acesso.

6) – Você necessita de capacitação em educação/Informática?

Gráfico 6: Participação em formações continuadas.



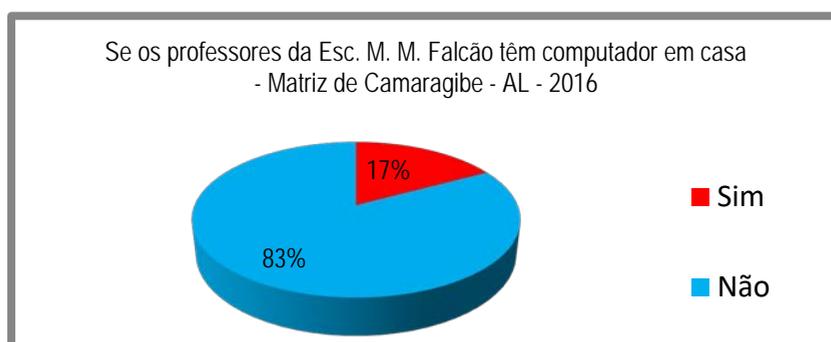
Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dos fatos, 100% dos profissionais da Escola Municipal Muniz Falcão afirma veementemente que não existe formação continuada, principalmente para a área de

informática, ainda afirmam que faz muitos anos que não se sabem o que é uma formação direcionada as inovações tecnológicas, o que representa ainda mais uma grave dano a nossa estruturação por uma educação de qualidade. Houve a alguns anos uma busca frenética por parte do órgão responsável em abrirem turmas no curso oferecido pelo Governo Federal PROINFO, mas a oferta de vagas números foram bastante reduzidos por motivos não atendia a todos os interessados, o que piorou ainda mais o interesse por parte de alguns profissionais em buscarem por conta própria uma formação na área.

7) - Você tem computador em casa?

Gráfico 7: Professor que tem computador em casa.



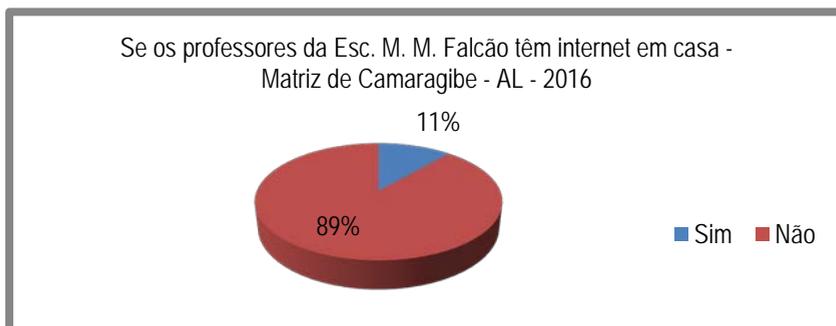
Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do questionamento sobre terem ou não computadores em casa, os dados revela outra situação alarmante, pois muitos profissionais não se colocam a disposição de buscar inovações tecnológicas em sua vida profissional, o que demonstra que, essa ferramenta não faz parte dos seus materiais utilizáveis na sala de aula. Dos 17%, o que representa um total de 6 profissionais tem um computador, mas para muitos ainda, essa ferramenta é um desafio não enfrentado e que não demonstram tanto interesse em desbrava-lo.

O que se nota com os dados acima é que, por mais revolucionários que sejam a utilização dessas ferramentas no processo de ensino e algo comum na vida de muitos profissionais, na maioria dos professores pesquisados não sente a necessidade de ter ou fazerem uso de um. Pelo simples fato de não terem um computador não justifica diante da realidade a falta de imperícia dos profissionais, mas revela que a falta de contato divulga claramente que a falta de intimidade com os fatores tecnológicos no seu cotidiano não desperta neles uma preocupação sobre a inclusão da tecnologia em sua práxis.

8) - Você tem internet em casa?

Gráfico 8: Professores que tem internet em casa



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados nos revelam que apenas 11% dos profissionais da escola Municipal Muniz Falcão tem Internet em sua residência, o que corresponde a 4 profissionais, mas que fazem uso quando necessário, por meio de celular ou outros meios como Wifi. Quando questionadas as professoras da instituição Muniz Falcão sobre terem internet em casa, o resultado foi assustador, o que nos mostra que, mesmo tendo uma possibilidade de maior acesso em nossos dias a esse tipo de serviço, muitos ainda resistem por motivos não declarados, mas que deixa claro que é um recurso que não lhe faz "falta" tanto no seu cotidiano quanto na sua carreira profissional.

Uma característica clara sobre a falta de interação com o novo é a ausência do mesmo no seu cotidiano. Não há como esses profissionais terem intimidades com as TIC's se no seu dia a dia eles não fazem uso. Assim, para se obter um melhor desempenho com o que se busca, é necessário que ele esteja ligado em seu cotidiano. E temos o melhor exemplo em nossas tarefas diárias que são os alunos.

5.-Conclusão.

Os resultados observados nessa pesquisa representa diretamente a realidade de uma escola que, mesmo diante de condições possíveis para oferecerem uma aula mais dinâmica e tecnologizada, tendo diante de todos um grande veículo formador como um laboratório de informática e um ótimo espaço para realizarem um excelente trabalho. Mesmo diante de uma ferramenta tão importante, encontra-se com obstáculos que interferem diretamente no desenvolvimento do ensino e aprendizagem da Escola Municipal Muniz Falcão, tais como: a falta de capacitação, condições de uso, domínio do uso dos laboratórios, entre outros.

Os profissionais mesmo sabendo que tem em suas mãos uma grande ferramenta de trabalho que poderiam usufruir com seus alunos e com a própria escola, sentem-se engessados por não terem uma devida formação e até mesmo conhecimento próprio e adequado para o uso e manipulação do laboratório de informática.

Ficou claro com a pesquisa que, a utilização dos Laboratórios de Informática em nossa cidade é feita, mas não da forma como deveria ser. O uso pedagógico deste espaço ainda é bem deficitário. A utilização do computador em sala de aula não deve

ser considerado um mecanismo revolucionário na educação, pois este é apenas um mecanismo que pode contribuir para a formação do sujeito, que não significa uma fórmula pronta de aprendizagem. A tecnologia por si só, não garante a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

As escolas tem que avaliar seus conceitos de forma clara sobre a importância do seu papel na formação de seus educandos, pois não adianta exigirmos uma educação de qualidade, se na prática nossas escolas não oferecem todo e qualquer suporte para que os educandos possam crescer em senso crítico e responsável de cunho social. Observou-se que os laboratórios necessitam de uma atenção redobrada, pois em várias escolas municipais o termo laboratório serve apenas como depósitos de máquinas que deveriam estar à disposição das crianças, adolescente e jovens estudantes que lutam a cada dia para alcançarem uma educação transformadora.

Os professores não tem uma preparação adequada que ofereça uma aula mais dinâmica e atrativa. O que se revelou durante o processo da pesquisa é que os professores não veem o uso dos meios tecnológicos por grande parte dos professores como uma ferramenta importante na formação de seus educandos. A ideia discutida entre o uso ou não dos laboratórios de informática nas escolas não é compartilhada de igual modo entre as duas categorias, professores e alunos. Isso ficou claro durante a pesquisa, pois os alunos demonstraram insatisfação pela falta de acesso e a ausência de aulas voltadas a não utilização dos laboratórios.

Quanto a manutenção dos laboratórios e acessibilidade dos laboratórios, observou-se que alguns estão sucateados e não são adequados estruturalmente, pois foram criados espaços em algumas escolas que não oferecem nenhum suporte para o seu devido uso. Entre os vários problemas encontrados o mais comum é a falta de internet nos próprios laboratórios, falta de espaço, pois alguns não oferecem nenhum conforto e outros ainda não funcionam por uma razão simples, as máquinas não foram instaladas.

Sabe-se que a aprendizagem é um processo pelo qual o sujeito se apropria do conhecimento, um processo dinâmico, que conta com a participação ativa do indivíduo, ela representa ação, construção, reflexão, tomada de decisão. Pensar em informática na educação é pensar em inter-relação, promoção de saberes e ideias desenvolvidas por sujeitos na construção do conhecimento, e elaboração de diferentes modos de representação e compreensão do mundo.

6.-Bibliografias

Almeida, M. E. (2000). *Proinfo: Informática e formação de professores*. Brasília: MEC/SEED.

Amaral, M. T. M. (2006). *Práticas educativas informatizadas; integração das tecnologias na gestão escolar*. In: (Coords.) Almeida, F. J.; Almeida, M. E. B.

B. de. Liderança, gestão e tecnologia para melhoria da educação no Brasil. São Paulo, 2006.

BRASIL, (1999). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.* MEC/SEF: Brasília.

Borges, N. H. (1999). *Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola.* Revista Educação em Debate. Ano 21, v.1, n. 27, p. 135-138, Fortaleza.

Carvalho, J. M. (2012). *O uso pedagógico dos laboratórios de informática nas escolas de Ensino Médio de Londrina. 2012.* 58f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Luft, C. P. (2006). *Dicionário Luft.* São Paulo: Ática.

Santos, D. L. (2010). *Acesso e Uso da Tecnologia da Informação em Escolas Públicas e Privadas de Ensino Médio: O Impacto nos Resultados do ENEM.* Sistemas & Gestão, v.5, n.2, p.67-84.

Valente, J. A. (1993). "*Diferentes usos do Computador na Educação*", in Valente, J. A. (org.), *Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação.* Campinas, SP, Gráfica Central da Unicamp.

Wang, A. J. A. (2006). In: Löbler, M. L.; Visentini, M. S.; Corso, K. B.; (2012). *Os laboratórios de Informática em Escolas Públicas e. cinted-UFRGS:* In: www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/10a-mauri.pdf.

Principales dificultades de aprendizaje en las aulas ordinarias de educación primaria de la región de Murcia.

(Main learning difficulties in ordinary primary education classrooms in the region of Murcia.)

M^a Dolores Armenteros Armenteros
Universidad de Jaén, España

Páginas 73-90

Fecha recepción: 01-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

En el presente artículo hacemos un estudio sobre las principales dificultades de aprendizaje (en adelante, DA) diagnósticas en las aulas públicas de Educación Primaria de la Región de Murcia, así como las respuestas educativas llevadas a cabo por los centros educativos para atender a las necesidades de aprendizaje que dichas dificultades de aprendizaje ocasionan. Para ello, se ha recogido toda la información pertinente de un total de 429 alumnos/as, mediante entrevistas dirigidas a tutores/as, orientadores/as, profesionales de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Palabras clave: dificultades de aprendizaje; educación primaria; intervención; alumnos/as; necesidades educativas especiales

Abstract.

In the present article we make a study about the main difficulties of learning diagnoses in the public classrooms of Primary Education of the Region of Murcia, As well as the educational responses carried out by the educational centers to attend to the learning necessities that these learning difficulties cause. To this end, has collected all relevant information of a total of 429 students through interviews aimed at tutors, counselors, professionals Therapeutic Pedagogy, Language and Hearing Equipment and educational psychologists.

Keywords: learning disabilities; primary education; intervention; students; educational needs

1.-Introducción.

La educación hace posible el acceso a una vida personal, madura, responsable y autónoma, contando la escuela con el deber de garantizar a través de respuestas educativas eficaces y de calidad dicho servicio público. Es por ello, por lo que un sistema educativo eficaz y de calidad se caracteriza por ofrecer una educación inclusiva a todos/as sus alumnos/as (Guía para Profesores del Departamento de Educación de Navarra, 2012).

Tal y como indican Rabadán, Hernández y Parra (2017), el sistema educativo hoy día queda conformado entre otros aspectos por aulas caracterizadas por la diversidad de alumnado existente en ellas. Entre esta heterogeneidad, hallamos una variada presencia de obstáculos que le impiden al alumnado alcanzar los aprendizajes esperados. Una de las barreras con las que cuenta cierto alumnado para conseguir dichos aprendizajes son las DA, incrementándose las mismas con el paso del tiempo, como así lo expresa el Departamento de Educación de Navarra a través de su Guía para Profesores (2012), existiendo, según Tellerías (2011) uno de cada 10 niños diagnosticados en las aulas con DA.

La citada Guía para Profesores, indica que el alumnado con DA puede mostrar problemas únicamente en ciertos aprendizajes, sin quedar otros afectados. Las DA no tienen por qué ser el resultado de una discapacidad, sino que las mismas pueden originarse por una situación socio-cultural desfavorecida, por un desarrollo tardío del sistema nervioso, alteraciones en los procesos cognoscitivos, inmadurez en el desarrollo de la atención o psicolingüístico. La mayor parte de discapacidades acarrear DA en el alumnado. Las DA pueden originarse no únicamente por el estado del alumno/a, sino también por la influencia de su contexto, donde se encuentra, entre otros, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández-Nieto, 2009). Por lo tanto, una adecuación de este proceso a las posibilidades de los/as alumnos/as será determinante para el tratamiento y reducción de las DA.

Son varias las ocasiones en las que las DA pasan desapercibidas durante algún tiempo, por afectar muchas veces a un único ámbito del aprendizaje, y mantener el alumnado en el resto de competencias un nivel parecido al de su grupo de referencia. En otros casos, estos niños son diagnosticados tarde o mal diagnosticado, ocasionándoles retrasos y problemas que interfieren en sus aprendizajes, además de la creación de sentimientos negativos hacia sí mismos (baja autoestima, autoconcepto denostado) así como hacia la institución educativa en general (Karina, 2010).

Resulta crucial la importancia que posee en el ámbito educativo, el conocer diagnosticar, detectar, identificar e intervenir ante las DA que pueda presentar el alumnado, con las medidas, herramientas, programas y recursos más adecuados, eficaces y óptimos. De esta manera se podrá paliar en la medida de lo posible las consecuencias negativas que las DA puedan provocar en el presente y futuro personal y social del alumno (García, González-Castro, Rodríguez-Pérez, Cueli, Álvarez-García y Álvarez, 2014; Orjales, 2005).

2.-Marco Teórico.

2.1.-Las Dificultades de Aprendizaje.

Las DA constituyen una preocupación constante de la sociedad en general y muy especialmente de familias y educadores (Fiuza y Fernández-Fernández, 2013). Desde que la escuela inclusiva forma parte de la vida diaria de las aulas, las DA han adquirido un mayor protagonismo, considerándose que éstas no dificultan el aprendizaje del resto de alumnado, sino al contrario, son agentes activos en la formación de una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad humana.

Como siguen estas autoras indicando, puesto que cada alumnado es único, la forma en que se presenta, se evidencia y se trata educativamente cada dificultad es diferente, guardando una estrecha relación con la individualización de la enseñanza, de tal manera que no existen manifestaciones únicas ni tratamientos iguales. Es importante valorar al alumnado en totalidad, atender a su contexto de una manera holística, entiendo y ayudándole con sus dificultades, llevando a cabo una respuesta educativa adecuada que le permita tener éxito en el aprendizaje desde su diversidad. Para comprender de una manera más precisa el objeto de la investigación que nos atañe, se describe su definición, clasificación, detección e intervención de las DA.

2.2.-¿Qué son las Dificultades de Aprendizaje?

Atendiendo a Fiuza y Fernández-Fernández (2013), las DA se definen como:

Aquellas dificultades de aprendizaje que están constituidas por un conjunto heterogéneo de problemas cuyo origen es, probablemente, una disfunción del sistema nervioso central. Se manifiestan primeramente con problemas en el ámbito lingüístico y con defectos de procesamiento en los principales factores cognitivos (atención, percepción, memoria), derivadamente, en el ámbito de las disciplinas instrumentales básicas (lectura, escritura, matemáticas) y, secundariamente, en las diversas áreas curriculares (ciencias experimentales, ciencias sociales, segundo idioma). Cursan, además, con problemas de personalidad, autoconcepto y sociabilidad, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital del sujeto (Santiuste y González-Pérez, 2005).

2.3.-Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje.

Debido a la amplitud del término, se hace preciso determinar cuáles son concretamente estas DA con el objeto de adecuar la respuesta educativa a las características y necesidades de este alumnado. Es por ello, por lo que la Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta DA, explicita como DA las siguientes:

- Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Inteligencia límite.
- Dislexia: dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura.
- Otras dificultades específicas de aprendizaje:
 - Dificultades específicas en el aprendizaje del lenguaje oral.
 - Dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura: Disgrafía, disortografía.
 - Dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas: Discalculia.

- Dificultades específicas en el aprendizaje pragmático o procesal: Trastorno de aprendizaje no verbal.

2.4.-Prevención y Detección de las Dificultades de Aprendizaje.

Tal y como establece en uno de sus principios pedagógicos la Ley Orgánica Educativa (LOE, 2006), consolidada por nuestra ley educativa actual, Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), en Educación Primaria se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las DA y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. Siguiendo con la Resolución de 17 de diciembre de 2012, ésta propugna que para detectar tempranamente al alumnado que presente riesgo de desarrollar una DA, se llevarán a cabo programas específicos de prevención y detección, coordinados por los servicios de orientación del centro docente, en el primer ciclo de educación primaria, a partir del segundo ciclo, los centros educativos podrán realizar, con el asesoramiento y la colaboración de los servicios de orientación, programas de detección de la dislexia y de otras dificultades específicas del aprendizaje mediante pruebas y procedimientos dirigidos a aquel alumnado que no hubiera sido detectado de manera temprana.

Estipula, además de modo complementario a los procesos de detección antedichos, el/a tutor/a podrá solicitar a los servicios de orientación del centro educativo la valoración de las dificultades del alumnado si, a juicio del equipo docente que lo atiende, su rendimiento escolar no es adecuado y puede presentar alguna de las DA mencionadas anteriormente.

Según continúa expresando la misma, si contamos con alumnado en riesgo de padecer las tratadas DA, procederá el equipo docente, coordinado por el tutor y asesorado por los servicios de orientación, a la adopción de las medidas ordinarias más adecuadas para atender a dicho alumnado. Destacando, al alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (en adelante, TDAH) que, además de ello, se tendrá en cuenta el Protocolo de actuaciones educativas y sanitarias para la detección y diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad suscrito por la Consejería de Sanidad y la Consejería de Educación, Formación y Empleo.

2.5.-Diagnóstico de las Dificultades de Aprendizaje.

El diagnóstico es un factor decisivo en las DA, el cual no posee el objetivo de colocar una etiqueta diagnóstica, sino de caracterizar y describir las características de las dificultades educativas presentadas por el alumnado, evaluando la capacidad de aprendizaje, así como el contexto familiar y social en el que se desenvuelve (Gómez y Núñez, 2010).

Así pues, para llevar a cabo el diagnóstico de las DA, no se han de considerar los trastornos inherentes a síndromes, déficit intelectual, discapacidades, trastornos del desarrollo, etc., que afecten significativamente el proceso evolutivo del sujeto. Este diagnóstico se produce generalmente cuando el alumnado es evaluado en lectura, escritura y matemáticas, obteniendo resultados inferiores de lo que cabría esperar por edad, nivel de escolaridad e

inteligencia. Es a partir de este momento cuando se suelen aplicar pruebas específicas de evaluación de las habilidades académicas (Gómez y Núñez, 2010).

Si nos centramos por otro lado en los aspectos legislativos concretos a nivel autonómico, como es la Resolución de 17 de diciembre de 2012, se diagnosticarán las DA mediante una evaluación psicopedagógica del alumnado, bajo la responsabilidad del orientador/a del centro educativo. Dicha evaluación psicopedagógica se realizará una vez que tal alumnado haya sido detectado y, en todo caso, cuando tras aplicar las correspondientes medidas ordinarias se considere que el/la alumno/a no ha superado sus DA.

El informe psicopedagógico elaborado por los servicios de orientación determinará las necesidades específicas de apoyo educativo de este alumnado, así como las orientaciones para adoptar las medidas ordinarias y específicas de atención a la diversidad más adecuadas a las características y necesidades del alumnado.

2.6.-Intervención en las Dificultades de Aprendizaje.

Como concreta la Resolución de 17 de diciembre de 2012, una vez detectadas y diagnosticadas las DA del alumnado, será labor del equipo docente, asesorado por el/la orientador/a del centro, intervenir ante las mismas, determinando para ello las medidas que se pondrán en funcionamiento para la mejor atención educativa del alumnado. Dichas medidas establecidas quedarán recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad del centro educativo.

Se consideraran prioritarias, como así lo indica la Resolución, las siguientes medidas ordinarias instauradas en el artículo 4 de la Orden de 4 de junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados:

- a) La adecuación de los elementos del currículo a las características y necesidades del alumnado.
- b) La graduación de las actividades.
- c) El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, especialmente en las materias de carácter instrumental.
- d) Los desdobles y agrupamientos flexibles de grupos.
- e) El apoyo en el grupo ordinario.
- f) La inclusión de las tecnologías de la información para superar o compensar las DA.
- g) Otras medidas ordinarias, adecuadas en función de las dificultades de los alumnos, como son el aprendizaje por tareas y por proyectos, la tutoría entre iguales o el aprendizaje cooperativo.

Conforme a lo expuesto en el artículo 10.8 del Decreto 359/2009, de 30 de octubre, el seguimiento de las medidas ordinarias adoptadas para la atención educativa del alumnado con DA será continuo y corresponderá al equipo docente, presidido y coordinado por el/la tutor/a del grupo y asesorado por el/la orientador/a educativo. Como sigue indicando la Resolución de 17 de diciembre de 2012, con objeto de coordinar el proceso de seguimiento de las medidas adoptadas, en la etapa de Educación Primaria, el equipo de orientación educativa y

psicopedagógica (EOEP) o, en su caso el orientador del centro, llevará a cabo reuniones periódicas con los tutores de ciclo y con el jefe de estudios.

Si el alumnado no supera sus DA o no las compensa con el apoyo de las medidas ordinarias dispuestas, el equipo docente junto con el/la orientador/a del centro, establecerán aquellas medidas específicas que más se adecúen a las características y dificultades del alumnado, con la autorización previa de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, como lo establece la Resolución de 17 de diciembre de 2012.

Como medidas específicas de atención a la diversidad que se podrán adoptar para el alumnado que presenta DA en la etapa de Educación Primaria podemos expresar, como manifiesta la Resolución de 17 de diciembre de 2012, las siguientes:

a) Los programas de refuerzo instrumental básico, regulados por Orden de 13 de diciembre de 2011 y dirigidos al alumnado del tercer ciclo de educación primaria que presente dificultades generalizadas de aprendizaje, especialmente en las áreas instrumentales de Matemáticas y Lengua castellana y Literatura.

b) Programas de refuerzo educativo fuera del aula ordinaria sólo cuando las DA se consideren graves y supongan desfases significativos de conocimientos instrumentales, ello deberá quedar reflejado en el correspondiente informe psicopedagógico del alumno/a. Tan pronto como se superen esas DA detectadas, el alumnado se reincorporará a su grupo ordinario correspondiente, como también así lo indica el Decreto 359/2009. Este apoyo específico consistirá en la aplicación de programas de intervención y refuerzo para mejorar las destrezas y capacidades de este alumnado. Los programas, que se diseñarán y desarrollarán teniendo en cuenta los contenidos, tareas, textos y materiales de las distintas áreas o materias, podrán estar referidos a los siguientes aspectos:

- Refuerzo general y mejora de las funciones ejecutivas.
- Mejora de los procesos lecto-escritores.
- Mejora de la conducta, la autoestima, las habilidades sociales, la motivación o de refuerzo cognitivo-conductual para el autocontrol.
- Prevención de dificultades y mejora del lenguaje oral en todos sus niveles (fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático), del cálculo y razonamiento matemático y de los aspectos procesales, pragmáticos, manipulativos y psicomotores.

El seguimiento de las medidas específicas, al igual que las medidas ordinarias, adoptadas para la atención educativa del alumnado con DA pertenecerá al equipo docente, presidido y coordinado por el tutor del grupo y asesorado por el orientador educativo, y en los términos que establezca la normativa en vigor del programa correspondiente.

3.-Marco Empírico.

3.1.-Problema de Investigación y Objetivos.

- Problema de Investigación.

Observando la realidad de las aulas de Educación Primaria, se encuentra multitud de dificultades que obstaculizan la consecución de los aprendizajes en el alumnado. Se hace por ello conveniente investigar acerca de cuáles de ellas predominan actualmente en tal contexto, planteándose, por tanto, el problema de *¿qué DA son las principales en las aulas ordinarias de Educación Primaria, concretamente en la Región de Murcia?*

- Objetivos.
- Objetivo Principal:
 - Identificar las principales DA en las aulas ordinarias de Educación Primaria en la Región de Murcia.
- Objetivos Específicos:
 - Conocer qué medidas y herramientas utilizan los tutores en el aula con el alumnado con DA.
 - Investigar el conocimiento específico, por parte de los tutores de Educación Primaria, de la legislación de atención a la diversidad de la CARM.
 - Conocer los apoyos recibidos a nivel de EOEP, PT y AL.
 - Estudiar cómo afectan las principales DA al rendimiento y a los resultados académicos del alumnado.

3.2.-Diseño de la Investigación.

El diseño de la investigación es la estrategia general que se adopta para responder al problema planteado. Así pues, nuestra estrategia adoptada se caracteriza por contar con una investigación de tipo descriptiva, al describir una situación que ocurre en condiciones naturales y reales, como son las DA que el alumnado pueda poseer en el aula. El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, comportamientos, actitudes, procesos, personas, métodos, predominantes a través de la investigación exacta de los mismos (Arias, 2006).

La investigación queda caracterizada además, por la utilización de un método no experimental, ya que no se manipula ni controla ninguna variable. La misma queda definida también por contar con una metodología basada en técnicas cualitativas de recolección de información. Se entiende metodología cualitativa cuando priman principios tales como la fenomenología, la hermenéutica, la holística, la interacción social, con el propósito de describir la realidad tal y como la percibimos.

3.3.-Contexto de la Investigación.

Siguiendo con el estudio que nos atañe, éste queda contextualizado como se describe a continuación:

- Contexto Geográfico.

La investigación se ha llevado a cabo en dos colegios situados en la ciudad de Murcia. Ésta se caracteriza por ser una ciudad española, capital del municipio del mismo nombre y de la CARM. Dicha ciudad cuenta con una población de 439.712 habitantes y constituye el centro de la comarca natural de la huerta de Murcia y de su área metropolitana.

- Contexto Socio-Familiar.

Para poder hacer referencia al contexto socio-familiar se debe partir de situar la localización concreta de los centros educativos dentro de la ciudad. Los colegios en los que se ha llevado a cabo la investigación se encuentran situados en el centro de la ciudad de Murcia, contando por ello, con numerosos recursos que los rodean. La mayor parte de las familias del alumnado poseen un nivel socioeconómico y educativo medio, existiendo también un porcentaje significativo de familias inmigrantes, contando el colegio con alumnado de diversas minorías étnicas y extranjeras.

- Contexto Escolar.

Los dos colegios que conforman este estudio poseen características similares, siendo ambos Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria, disponiendo de aula matinal, comedor escolar y contando con variedad de actividades extraescolares.

3.4.-Participantes.

Los participantes de la investigación que nos ocupa serán descritos atendiendo y respetando en todo momento los principios de confidencialidad.

Así pues, la investigación se ha llevado a cabo en dos colegios, elegidos al azar, de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia. Con ello, la población susceptible de ser investigada la forman 429 alumnos de todos los niveles de Educación Primaria, recogiendo la información deseada a través de los docentes, concretamente los tutores de tal alumnado (18 tutores), los profesionales de Audición y Lenguaje (2 AL), Pedagogía Terapéutica (4 PT), Orientadores (2) y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (2 EOEP) correspondientes a dichos centros educativos.

La muestra ha sido seleccionada de forma no probabilística intencional, ya que se ha incluido en la muestra grupos típicos para investigar, como es alumnado de colegios públicos de Educación Primaria.

3.5.-Variables.

Entendiendo variable, según Morales (2012, p.3), como "lo que podemos observar, codificar o cuantificar en los sujetos que investigamos", se establece las siguientes variables de la investigación:

- Variable dependiente:

- Principales DA. Se analizan las principales DA que existen actualmente en las aulas ordinarias de Educación Primaria en la Región de Murcia.

- Variables independientes:

- Edad del alumnado con las principales DA. La investigación analizará las principales DA del alumnado de 6 a 13 años.
- Sexo del alumnado con las principales DA. El estudio investigará las principales DA tanto de los niños como de las niñas.

3.6.-Recogida de Información: Instrumentos, Proceso y Validación.

- Instrumentos y Proceso de Recogida de Información.

Iniciamos el proceso de recogida de información, solicitando en primer lugar los permisos pertinentes a los centros educativos donde se van a llevar a cabo las investigaciones, entregando información sobre las mismas y solicitando autorización, mediante un documento firmado por el director y tutor de ésta, para acceder a las aulas y recoger los datos necesarios.

Tras ello, diseñamos un instrumento cualitativo de elaboración propia, constituido por dos entrevistas semi-estructuradas para dar respuesta al problema, así como a los objetivos planteados en la investigación. Dichas entrevistas elaboradas, se dirigen, la primera de ellas a los tutores que imparten docencia al alumnado de Educación Primaria objeto a investigar, encontrándose compuesta por 10 cuestiones. La segunda, conformada por 9 cuestiones, se destina a los profesionales de Audición y Lenguaje (AL), Pedagogía Terapéutica (PT), Orientadores y Equipos de Orientación Educativa y Psicoeducativa (EOEP) pertenecientes a ambos centros educativos seleccionados, con la finalidad de obtener y contrastar información por parte de todos ellos.

- Validación de los Instrumentos de Recogida de Información.

Para poder llevar a cabo y basarse en tales instrumentos de recogida de información, se precisa de una validación de los mismos. Así pues, en cuanto a las dos entrevistas elaboradas, éstas se han validado a través de grupos de discusión. Para ello, tras extraer y vaciar los resultados recogidos, se solicitó a los docentes, AL, PT y orientadores, a través de diferentes reuniones planificadas en torno a la disponibilidad de éstos, una validación tanto de las entrevistas en sí como de los resultados obtenidos con las mismas, mediante la indicación de su acuerdo con dichos datos extraídos, así como el grado de precisión y adecuación de las cuestiones confeccionadas en torno a la información que se pretende recoger. Con los EOEP se ha realizado el mismo proceso de validación, con la única diferencia de que éste se ha llevado a cabo de manera virtual.

3.7.-Plan de Análisis de la Información.

La investigación posee el siguiente plan de análisis de la información:

- En primer lugar, una vez recogidos los datos mediante las entrevistas llevadas a cabo, se procede a vaciar la información. Para ello, se utiliza la herramienta de análisis cualitativo ATLAS.ti, en su versión demo, utilizada para vaciar la información extraída de las entrevistas realizadas a docentes, PT, AL y EOEP.

- En segundo lugar, una vez seleccionada la herramienta a utilizar para vaciar los datos, se comienza analizando las entrevistas realizadas, transcribiendo y ordenando la información de las mismas e introduciéndose en la herramienta cualitativa ATLAS.ti. La secuencia de análisis de este programa es, primeramente identificar los segmentos relevantes extraídos de los documentos primarios, los cuales corresponden a las entrevistas transcritas, y posteriormente la codificación de dichos segmentos, es decir, establecer una asociación entre esos segmentos relevantes, concebidos como citas, con un código, lo que va a permitir visualizar los resultados a través de redes semánticas, para elaborar tras ello las conclusiones pertinentes. Así pues, en torno al análisis, se ha codificado las entrevistas, agrupándose a su vez en categorías, las cuales cada una de ellas concentra un objetivo de la investigación, (véase a continuación en la *Tabla 1*). Dichas categorías y códigos otorgan significado y se relacionan con los datos recopilados durante la investigación, sentando las bases para la posterior elaboración de conclusiones (Fernández, 2006).

Por último, se finalizará el análisis de la información recogida con una discusión e interpretación, así como con una conclusión de la misma, dándole con ello respuesta a los objetivos planteados precusores de la presente investigación.

4.-Presentación y Discusión de los Resultados.

En base a la información ofrecida por los tutores, PT, AL, orientadores y EOEP, las principales DA detectadas en las aulas ordinarias de Educación Primaria quedan recogidas en la *Figura 1*.

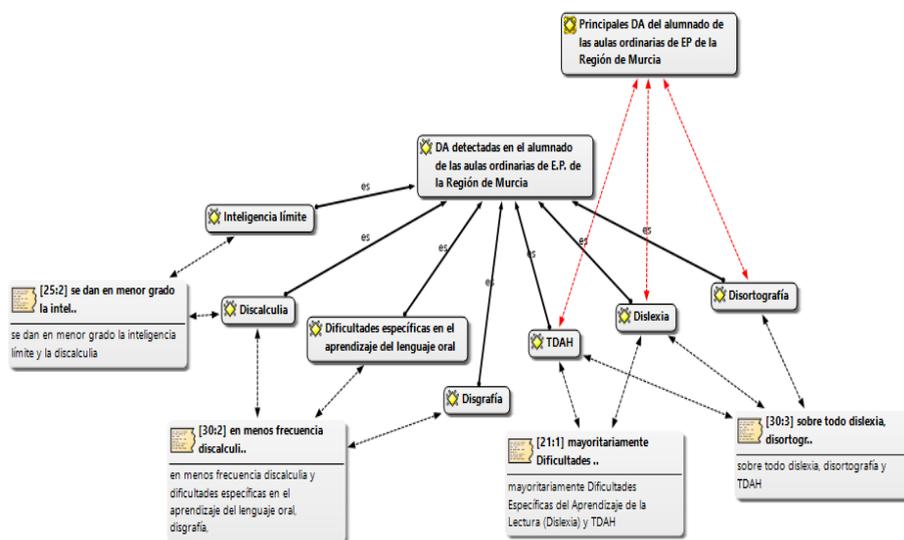


Figura 1. Principales DA del alumnado de las aulas ordinarias de Educación Primaria de la Región de Murcia.

Como representa el mapa conceptual de la Figura 1, son varias las DA que se han detectado en las aulas ordinarias de Educación Primaria de la Región de Murcia, como el TDAH, la dislexia, discalculia, inteligencia límite, disortografía, disgrafía, y las dificultades en el aprendizaje del lenguaje oral, predominando según las respuestas de los tutores del alumnado de Educación Primaria, de los orientadores, de los profesionales de PT y AL y de los EOEP, el TDAH, seguidamente de la dislexia y de la disortografía.

Las medidas y herramientas que utilizan los tutores en el aula para tratar las DA diagnosticadas del alumnado quedan explícitas en la Figura 2.

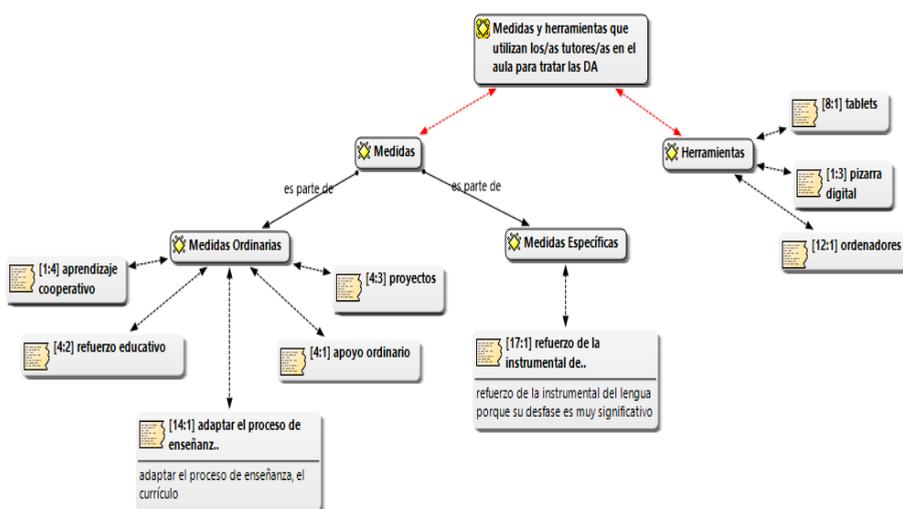


Figura 2. Medidas y herramientas utilizadas por los tutores.

Tal y como se puede comprobar en la Figura 2, las medidas que utilizan los tutores en el aula con alumnado con DA son tanto ordinarias; aprendizaje cooperativo, refuerzo educativo, apoyo ordinario, adaptación del currículo, proyectos de trabajo, como específicas, destacando en éstas únicamente el refuerzo educativo de la instrumental de lengua al poseer el/la alumno/a un desfase curricular significativo.

Con respecto a las herramientas utilizadas para el tratamiento e intervención de las DA, destaca la utilización de herramientas, concretamente tecnológicas; pizarras digitales, tablets y ordenador, por la totalidad de los tutores entrevistados.

Por su parte, la Figura 3 muestra el conocimiento específico de los tutores de Educación Primaria de la legislación de atención a la diversidad de la CARM.

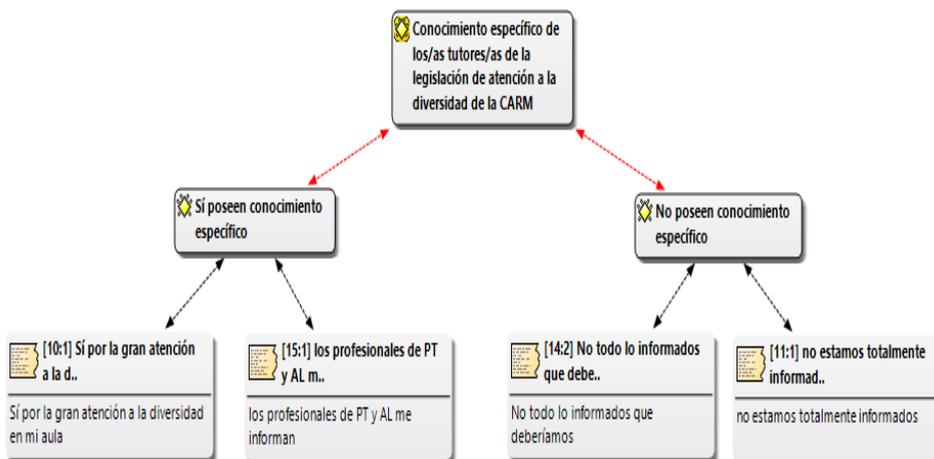


Figura 3. Conocimiento específico de los tutores de la legislación específica.

Se aprecia en la *Figura 3* tanto el conocimiento de la legislación de atención a la diversidad de la CARM, como la falta de éste por parte de los tutores, predominando, el no conocimiento específico, ante la existencia de conocimiento de esta legislación. Los tutores que sí poseen dicho conocimiento se debe, entre otros aspectos, a la diversidad existente en sus aulas, así como a la información que les proporcionan los PT y AL acerca de la misma

Los apoyos que recibe el alumnado diagnosticado con DA a nivel de los profesionales de EOEP, PT y AL quedan plasmados en la *Figura 4*.

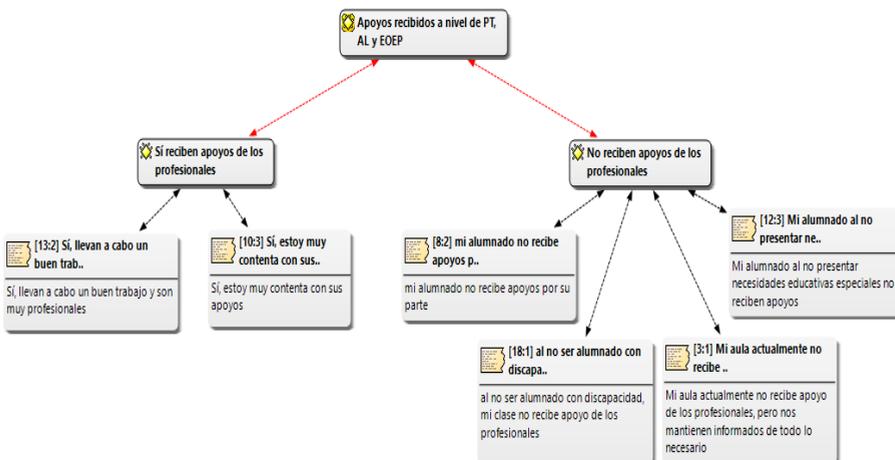


Figura 4. Apoyos recibidos a nivel de EOEP, PT, AL.

Como expresan los resultados mostrados en la *Figura 4*, existen alumnos/as con DA que sí reciben apoyo como que no lo reciben. No posee el alumnado con DA de las aulas ordinarias

apoyo de los profesionales por, a juicio de los tutores, no considerarse, entre otros aspectos, como alumnado con necesidades educativas especiales.

La afectación de las DA del alumnado de Educación Primaria a su rendimiento y resultados académicos, según las respuestas de los docentes, queda expresado en la *Figura 5*.

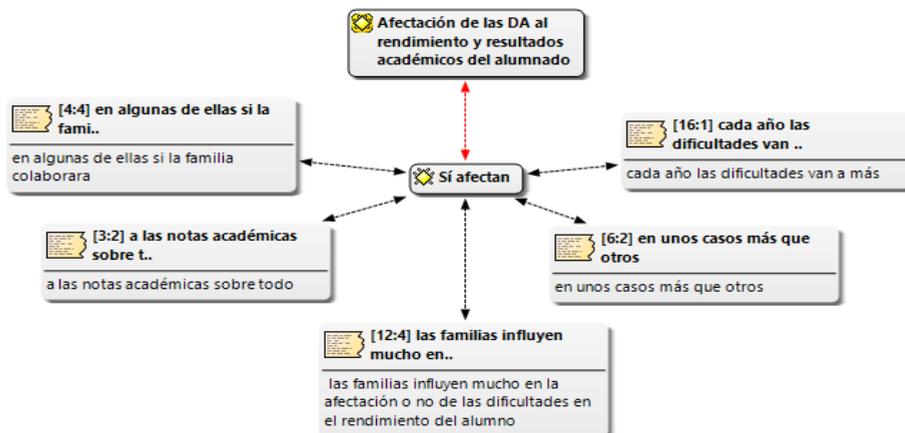


Figura 5. Afectación de las DA al rendimiento y resultados académicos.

La *Figura 5* representa un total acuerdo por parte de los tutores entrevistados en cuanto a la afectación de las DA al rendimiento y a los resultados académicos del alumnado. Pero con matices como la variabilidad de dicha afectación en función de la influencia de las familias sobre tales DA, o el incremento de las mismas durante cada curso escolar.

5.-Discusión e Interpretación de los Resultados.

En torno a los resultados obtenidos de la investigación que nos concierne, se pone de manifiesto cuáles son las principales DA existentes actualmente en las aulas ordinarias de Educación Primaria de la Región de Murcia, así como las herramientas y medidas que utilizan los docentes para tratar e intervenir en el aula ante ellas, la afectación de las mismas en el rendimiento y notas académicas del alumnado, los apoyos que reciben éstos de los profesionales de PT, AL y EOEP y el conocimiento de los tutores acerca de la legislación específica de atención a la diversidad de la CARM.

Con respecto al *objetivo principal* del estudio, como es el de investigar las principales DA del alumnado de Educación Primaria en el aula, se ha constatado como plasman los resultados, que predomina el TDAH en el alumnado investigado, convirtiéndose ésta en la principal DA. Dicho dato coincide con lo expresado por Martínez-Frutos, Herrera y López (2014), al indicar las autoras que el TDAH se concibe como una de las alteraciones más frecuentes actualmente, estimándose que un 5% de la población infanto-juvenil lo posee. Seguidamente, como muestra la información analizada, se encuentra la dislexia y la disortografía como DA también frecuentes en el estudiado rango de edad, relacionándose dicho resultado con las

consideraciones expresadas por los autores Lapkin (2014) o Narváez (2010) al indicar estas DA como dificultades comunes y habituales en el alumnado.

En cuanto a la discusión e interpretación de los resultados correspondientes a los *objetivos específicos* que guían la investigación, partiendo de la afectación de dichas DA al rendimiento y resultados académicos del alumnado que las posee, es asombroso cómo todos los tutores entrevistados de dicho alumnado, coinciden en admitir la repercusión de éstas en el rendimiento y resultados. Estudios como el de Zamora y Arias (2013), indican como característica del alumnado con DA una diferencia significativa en el rendimiento escolar en base a sus compañeros.

También destacar ciertos aspectos expresados por los tutores con respecto a este objetivo específico, y es que al igual que coinciden en su afectación, muchos de ellos igualmente expresan la influencia positiva de la intervención y tratamiento de las DA por las familias, como condicionante en la afectación de esas DA al rendimiento y resultados académicos de este alumnado. Queda relacionada esta expresión de los tutores con la conclusión del estudio de los autores Robledo y García (2009), al indicar que el contexto del hogar influye fuertemente sobre el desarrollo, adaptación educativa y rendimiento académico del alumnado con DA.

Otro de los aspectos a subrayar de los datos extraídos en cuanto a este objetivo, es el comentario de ciertos tutores de que las DA cada curso escolar son más destacadas. Si son totalmente conscientes de que estas dificultades afectan al rendimiento y notas académicas del alumnado, y reconocen que éstas son cada vez más destacadas, se hace por tanto cuestionable si la intervención ante esas DA se está llevando a cabo de una manera adecuada, óptima, pertinente y adaptada a cada alumnado. Se intensifica aún más esta cuestión, cuando predomina considerablemente en los resultados obtenidos, un desconocimiento, por parte de los tutores, de la legislación específica de atención a la diversidad en la CARM. Encontrándose, la minoría de tutores que sí poseen conocimiento de la misma, informados entre otros aspectos, por los comunicados que les brinda los profesionales de PT y AL, no es debido a que ellos indaguen en conocer una legislación que afecta a su aula y a su alumnado.

Siguiendo con estos últimos, los profesionales tanto de PT y AL como los EOEP, y unificándolos con el objetivo específico de conocer los apoyos que los mismos ofrecen al alumnado afectado con DA, es de destacar en los resultados la predominancia de no proporcionar apoyos a tal alumnado, remarcando comentarios de los tutores, como que dicho alumnado no recibe apoyos por no considerarse alumnos con discapacidades, lo que viene a decir que primeramente se atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, y si, por suerte, con ello los profesionales no han cubierto todas sus horas asignadas, destinan esas horas "sobrantes" a apoyar a este alumnado con DA, contando en todo momento, los niños con necesidad educativa específica con prioridad en esos apoyos. Ello queda traducido, en una evidente necesidad actual de más profesionales en los centros educativos, aspecto que comparte el estudio llevado a cabo por los autores Sandoval, Simón y Echeita (2012) sobre el análisis y la valoración de las funciones del profesorado de apoyo.

Puede que todo ello repercute en los resultados del objetivo específico de investigar sobre las medidas y herramientas que se utilizan para tratar las DA en el aula, ya que como plasman los resultados, existe una diferencia bastante elevada entre el uso de medidas ordinarias y específicas. Resultados como podemos comprobar, bastantes acordes con los apoyos recibidos de los profesionales, comentados anteriormente.

Otro aspecto a destacar en la misma línea, es la existencia de un consenso entre el equipo docente acerca de las medidas que indican llevar a cabo en el aula, primando en éstas, como indican los resultados, el refuerzo y apoyo curricular, la adecuación del currículo y el aprendizaje cooperativo, como también así queda afirmado en el estudio de Rabadán, et al. (2017). En cuanto a las herramientas llevadas a cabo para el tratamiento de las DA, es curioso cómo únicamente utilizan herramientas digitales, contando con ellas en todo momento para tal tratamiento, hecho que evidencia la necesidad, importancia y dominio de la tecnología en el ámbito educativo.

6.-Conclusión.

Como finalización de este estudio, es el momento de presentar las conclusiones derivadas del mismo, así como las limitaciones de éste, y las implicaciones prácticas socioeducativas y de investigación.

Para ello, es necesario retomar como punto de partida la idea principal del trabajo que nos atañe, *las principales DA del alumnado de Educación Primaria de las aulas ordinarias de la Región de Murcia*. Como han mostrado los resultados extraídos, son el TDAH, seguido de la dislexia y la disortografía, las DA más comunes actualmente en dichas aulas, por lo que ello debería de repercutir en el aumento de recursos específicos para el tratamiento en el aula de las mismas, además de en una mayor formación de los tutores y docentes en general en estas DA concretamente.

Las metas de este trabajo, como se ha podido comprobar a lo largo de su desarrollo, no sólo aluden a un objetivo general, varios objetivos específicos también han requerido de un estudio descriptivo y verificado a través de las herramientas más óptimas para ello.

Así pues, concluyendo los objetivos específicos planteados, cabe destacar que los datos obtenidos de los mismos, son concebidos como verdaderas necesidades actuales del sistema educativo en general y de los miembros que lo conforman en particular. Por tanto, se puede establecer como necesidades percibidas de éstos las siguientes:

- Dada la clara afectación de las DA al rendimiento y resultados académicos del alumnado y la posible reducción de dicha afectación con la contribución de la familia en el tratamiento e intervención en estas DA desde el hogar, surge la necesidad de la creación de cauces verdaderamente adaptados a la realidad de los colegios y de las familias, afianzando además y favoreciendo los existentes, con las vías oportunas, tanto a nivel educativo como familiar.

- Como los resultados extraídos han demostrado, los apoyos de los profesionales que se destinan al alumnado con DA son mínimos, por tener éstos que atender primeramente al alumnado con necesidades educativas especiales, lo que se traduce en una indudable necesidad de la incorporación de más profesionales de PT y AL en los centros públicos de Educación Primaria de la Región de Murcia.
- Tal y como los resultados han demostrado, el desconocimiento específico de los tutores del alumnado con DA acerca de la legislación de atención a la diversidad de la CARM predomina ante el conocimiento de ésta, lo que conduce a otra necesidad como es la formación específica del profesorado en este ámbito.

Todas las necesidades indicadas, son imprescindibles a tener en cuenta, ya que expresan de manera clara actuales líneas de actuación por las Administraciones y Comunidades Educativas, al mostrarse los recursos más demandados por los centros para intervenir ante las DA del alumnado, la formación necesaria de los docentes para la oferta de cursos, talleres, pudiéndose además, conocer en qué DA, dada su prevalencia, es prioritario formarse, etc.

En torno a todo ello, se puede establecer ahora pues, una serie de implicaciones prácticas socioeducativas y de investigación, primando aquellas como estudiar de manera holística el conocimiento y formación de los tutores de Educación Primaria en todo lo relativo a las DA en el ámbito educativo; características del alumnado, síntomas y comportamientos típicos, o conocer las medidas y estrategias más óptimas para el desarrollo personal y educativo del alumnado con las principales DA, pudiendo estas líneas futuras completar el presente estudio. Cabiendo destacar como limitaciones del mismo, una escasa muestra de profesionales de PT, AL, EOEP y orientadores entrevistados.

Asimismo, es de concluir considerando al alumnado con DA como la enzima necesaria para aglutinar esfuerzos entre tutores, maestros especialistas, equipos de orientación, familias y Consejería de Educación. Todos y cada uno de estos componentes del sistema educativo y la interconexión entre ellos, es absolutamente imprescindible para un mejor diagnóstico, intervención, tratamiento y desarrollo educativo, social y personal del alumnado con DA (Rabadán, et.al, 2017), ya que como indica el viejo proverbio africano "para educar a un niño hace falta la tribu entera".

7.-Bibliografía.

- Arias, G. (2006). *Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- C.A.R.M. (2009). *Decreto número 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº 254 de 3 de noviembre de 2009, p. 57.608.
- C.A.R.M. (2012). *Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que dictan orientaciones para la atención*

educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº 295 de 22 de diciembre de 2012, p. 51.180.

C.A.R.M. (2010). *Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.* Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº137 de 17 de julio de 2010, p. 32.839.

C.A.R.M. (2011). *Orden de 3 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la implantación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas a impartir en los Centros Públicos y Privados concertados de Educación Especial y Aulas Abiertas Especializadas en Centros Ordinarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.* Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº107 de 12 de mayo de 2011, p. 22.009.

C.A.R.M. (2011). *Orden de 13 de diciembre de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establece, con carácter experimental, el programa de refuerzo instrumental básico en el tercer ciclo de Educación Primaria, en los centros sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia.* Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº2 de 3 de enero de 2012, p.537.

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (2012). *Guía para el profesorado. Entender y atender al alumnado con trastornos de aprendizaje (TA) en las aulas.* Gobierno de Navarra: Departamento de Educación. Recuperado de http://creena.educacion.navarra.es/recursos/guistatdah/pdfs/guia_ta.pdf

Fernández, L. (2006). Fichas para investigadores, ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Butlletí LaRecerca*, (5). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/195593356/COMO-ANALIZAR-DATOS-CUALITATIVOS>

Fiuza, M.J. y Fernández, M.P. (2013). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo: Manual didáctico.* Madrid: Pirámide.

García, T., González-Castro, P., Rodríguez-Pérez, C., Cueli, M., Álvarez-García, D. y Álvarez, L. (2014). Alteraciones del funcionamiento ejecutivo en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y sus subtipos. *Psicología Educativa*, 20(1), 23- 32.

Gómez, A.L. y Núñez, O.L. (2010). *Dificultades de aprendizaje en niños.* Recuperado de <http://www.mailxmail.com/curso-dificultades-aprendizaje-ninos/etiologia-dificultades-aprendizaje>.

Hernández, B. (2009). Un nuevo modelo de abordar las dificultades de aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, (16). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/BETRIZ_HERNANDEZ_2.pdf

- Karina. (2010). *¿Cómo detectar problemas de aprendizaje?*. Recuperado de <http://lapequeniapsicopedagoga.blogspot.com.es/2010/01/como-detectar-problemas-de-aprendizaje.html>
- Lapkin, E. (2014). *Dificultades de aprendizaje y de atención. Entender la dislexia*. Recuperado de <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dyslexia/understanding-dyslexia>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de noviembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE núm. 295, 10 de diciembre de 2013).
- Martínez, M.T., Herrera, E. y López, J. (2014). Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación. En J, Navarro; M.D., Gracia; R. Lineros y F.J. Soto (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/mtmartinez.pdf>
- Morales, P. (2012). *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación*. Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Variables.pdf>
- Narváez, M.I. (2010). *La disortografía incide en el aprendizaje significativo de los niños y niñas del sexto año paralelo "a" de la unidad educativa Pablo Muñoz Vega de la ciudad de San Gabriel durante el año lectivo 2009-2010*. (Trabajo Fin de Grado inédito). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Recuperado de http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/2395/1/tebp_2010_327.pdf
- Orjales, I. (2005). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Robledo, P., y García, J.N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 117-137. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209
- Tellerías, A. (2011). *Dificultades más comunes en el aprendizaje*. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/dificultades-ms-comunes-en-el-aprendizaje/>
- Zamora, N. y Arias, G. (2013). Dificultades y problemas en el aprendizaje. Dinámica causal. *Revista Amazónica*, 11(2), 266-288.

El bullying y la violencia escolar.
(*The bullying and the school violence*)

Elisabet Sánchez Venteo
Grado en Educación Primaria. Universidad de Granada, España

Páginas 91-105

Fecha recepción: 30-10-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

En la actualidad se están incrementando los casos de acoso escolar o también llamado "bullying". En este artículo conoceremos qué es el bullying en un primer apartado, siguiendo con el apartado en el cual nos adentraremos algo más en el tema de la violencia escolar (especialmente unido al tema que tratamos en este artículo), ¿por qué se produce la violencia escolar?, su prevención, tratamiento según algunas localizaciones e intervención, y por último finalizaremos este recorrido conociendo algunos programas anti-bullying.

Este último apartado, es muy importante para conocer los programas existentes y los que existieron en el pasado (no muy lejano), y así poder dar una solución a este tema que sacude cada día a nuestra sociedad. Debemos entender que el foco del problema se ha extendido y hoy en día existen consecuencias fatales para los niños/as y adolescentes que sufren acoso en su día a día, como por ejemplo, ansiedad, daños psicológicos e incluso suicidios..

Palabras clave: acoso; violencia; bullying; maltrato; educación; docentes

Abstract.

At present the cases of school harassment are increasing or also called "bullying". In this article we will know what the bullying is in the first paragraph, continuing with the paragraph in which we will penetrate slightly more into the topic of the school violence (especially joined to the topic that we treat in this article), why there takes place the school violence, its prevention, treatment according to some locations, and finally we will finish his trip knowing some programs anti-bullying.

This last paragraph, it is very important to know existing programs and those that existed in the past (not far), and this way to be able to give a solution to this topic that shakes every day our society. We must understand that the focus of the problem has spread and nowadays fatal consequences exist for the children and adolescents who suffer harassment in due time a day, as for example, anxiety, psychological damages and even suicides.

Keywords: harassment; violence; bullying; mistreatment; education; teacher

1.-Introducción.

El bullying o acoso escolar es un comportamiento de unos alumnos hacia otros y otras, tales como insultos, agresiones físicas, chantajes, amenazas, etc. Generalmente todo el mundo piensa que se da por problema con la disciplina de estos niños/as, pero no es así el tema, debemos profundizar más para poder conocer su origen. Debemos prestar especial atención tanto a la víctima como al agresor, pues no solo la víctima sufre si no que el agresor sin saberlo ya está sufriendo y por eso adopta la conducta irracional e hiriente que luego vemos en la escuela. Las víctimas pueden llegar a padecer problemas de salud mental en un futuro tales como: depresión, ansiedad, trastorno de estrés postraumático pudiendo llegar al suicidio.

El noruego Olweus (1983), uno de los pioneros en el estudio de la victimización en entornos escolares, proporcionó hace más de 30 años una definición del maltrato entre iguales que ha servido para orientar de qué estamos hablando realmente. Para Olweus, la victimización o maltrato psicológico entre iguales se corresponde con una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro u otros, a los que elige como víctimas de repetidos ataques.

Suele suceder que el agresor tiene problemas en su entorno e intenta demostrar quien tiene el control en la escuela dejando así entrever un aspecto psicológico que falla dentro de su persona, entonces hablamos de problemas más graves y de que nadie lo soluciona, más bien hacen la vista gorda con estos comportamientos. Estos comportamientos hacen que la víctima no pueda salir sin ayuda o medios de ese papel que representa con respecto al agresor.

Con todas estas notas características el Acoso Escolar puede definirse como:
"Un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño o una niña por parte de otro u otros, que se comportan con él/ella cruelmente con el objeto de someter, amilanar, arrinconar, excluir, intimidar, amenazar u obtener algo de la víctima mediante chantaje y que atentan contra su dignidad y sus derechos fundamentales." (Piñuel y Oñate, 2007).

2.-Etiología.

Pueden ser diversas las causas que envuelven este tema tan mediatizado y cada vez más causante de suicidios en nuestra población adolescente, entre ellas destacaremos las siguientes:

1. *Ambiente escolar:* puede darse en cualquier centro educativo, ya sea privado, concertado o público, en un contexto más aventajado o menos, rural o en ciudad, etc.
2. *Notas académicas:* por competición, sacar peor notas que otros y sentirse inferior. Además puede darse por una presión familiar que le impida ir desarrollándose a su ritmo y sin agobios académicos. Educar debemos recordar que es ayudar, y que cada alumno y alumna tiene su ritmo de

aprendizaje por lo cual la educación debe ser individualizada y los logros debemos premiarlos al igual que los fracasos, ayudar a los hijos e hijas a superarse y a no rendirse es tarea de los padres y deben insistir día tras día en mejorar su educación.

3. *Contexto familiar:* puede ocurrir por la falta de padre (bien por fallecimiento, por arresto policial o por otras cuestiones) o también por tener un padre violento, e incluso por maltrato familiar (hay que tener mucho cuidado con este aspecto ya que puede desencadenar en posteriores maltratos a los compañeros de clase por repetir la conducta que existe en casa). También por ausencia de valores, peleas matrimoniales, hermano o hermana conflictivo/a...

Por otro lado, en relación con el origen, Olweus indica: "en el discurso público sobre el tema, se ha dicho que la agresividad intimidadora entre escolares es consecuencia de la rivalidad por las buenas notas que se producen en la escuela y de manera más concreta, estas podrían explicarse como una reacción a los fracasos y frustraciones en la escuela" (Olweus, 1998, pp. 46- 47).

3.-¿Por qué se produce la violencia escolar?

Nuestra sociedad está llena de prejuicios insanos, que se suelen dar por las costumbres, culturas diferentes que conviven en una misma zona e incluso por la intolerancia de los mayores hacia ciertos colectivos de la sociedad. Raza, sexo, etnia, condición sexual... éstas y más son las segregaciones que la sociedad realiza, si eres de otra raza eres diferente, si eres homosexual eres diferente y si eres diferente te excluimos en vez de escucharte y ver que en el fondo es una PERSONA más, dentro de este mundo irracional.

Todo lo relacionado con algo que no se entiende (o que no se pretende entender) es objeto de burla, agresión, insulto... dejando así entrever una falta de educación y moral en el agresor y en las personas que permiten este comportamiento. Desde los colegios debemos analizar las situaciones desde un enfoque global que englobe a la familia del alumno/a, a sus amigos/as, a su entorno en general desde el más cercano hasta la zona en la que vive.

Muchos docentes creen que la respuesta es una escuela tradicional, ya que existía una disciplina y una rectitud que según algunos docentes ratifican estos comportamientos que muchos creen que son por falta de disciplina. Pero la escuela tradicional contribuye en parte a crear estas situaciones en las cuales un agresor con compañía de otros que le siguen (unas veces por seguir al líder y otras simplemente porque se dejan llevar, es decir, por el populismo), veamos como la escuela tradicional contribuye a dichos problemas:

- *La tendencia a minimizar las agresiones.* Se tiende a dejar pasar el comportamiento del agresor, tendiendo a pensar que deben solucionar sus problemas sin necesidad de ayuda de los adultos para así incrementar la madurez de estos chicos.

- *Tratamiento tradicional a la diversidad.* No se da ningún patrón para relacionarse con las personas diferentes, haciendo así invisible a la diversidad, es decir, tratando de tajarla o incluso hacer que no existe. Y es ahí donde surgen los problemas pues todas estas personas con más propensas a sufrir violencia o acoso escolar.

- *Insuficiencia en la respuesta a la violencia escolar.* El hecho de no dar una respuesta a la violencia incentiva al agresor a poder seguir practicándola, pues se siente apoyado porque no es castigado, ni regañado por su mala conducta entonces él/ella no sabe que lo que hace es malo. También deja enterever un problema en el profesorado pues es él quien debe actuar ante estas situaciones.

4.-Prevención de la violencia escolar.

La primera acción que debemos llevar a cabo para que este tema tan inhumano se de en las aulas, calles, casas... es decir, en la vida; es educar desde edades tempranas y enseñarlos a erradicar esos tratos, es decir, que si lo ven lo digan o al menos no se conviertan en meros espectadores. Dicho esto veremos algunos cambios que hemos de realizar para prevenir la violencia y el acoso escolar:

1. **Adaptar la educación a los cambios sociales que la sociedad vive en la actualidad.** Para conseguir esta adaptación debemos dar un papel más activo a los alumnos y alumnas, permitiendo que el docente aumente su autoridad y poniendo en marcha nuevos vínculos entre la familia y la escuela. Esto exige buscar nuevos contextos que fomenten la búsqueda de soluciones para una meta compartida, como es mejorar la educación basándola en educación en valores, democracia, confianza con su maestro/a... Para ello debemos fortalecer la relación de la escuela con la familia de nuestros alumnos/as.
2. **Mejorar la calidad del vínculo educativo.** Es necesario un cambio de roles en la escuela pues siempre se han visto a los docentes como los que guían el proceso educativo y debemos dar un papel más activo y constructivista a los alumnos/as. ¿Cómo lograrlo? Mediante técnicas metodológicas novedosas, como el trabajo cooperativo, colaborativo y dialógico. Fomentando la colaboración, la relación entre iguales y desiguales, la ayuda, el respeto, la confianza...
3. **Desarrollar alternativas a la violencia.** Debemos dar a los alumnos/as otras vías de resolver sus problemas (tanto internos como externos),

debemos dialogar con ellos/as, darles confianza y apoyo educativamente y personalmente. Si los alumnos/as se sienten solos o solas tienden a intentar resolver los problemas a puñetazos, insultos, empujones... alimentando el acoso escolar. Si les damos otra opción para resolverlo, por ejemplo asambleas en las cuales hablemos todos de nuestros problemas y lo hagamos organizándonos se pueden resolver sin necesidad de otros comportamientos, y si son tímidos o tímidas podemos poner un día a la semana para hablar a solas con el maestro/a.

4. **Formación del profesorado.** En esta sociedad tan cambiante debemos cambiar también (formar) a los maestros y maestras empezando por maestros de Educación Infantil y terminando por los profesores de Universidades, pues nadie debe girar la cara a la violencia o acoso escolar, pero para afrontar debemos sacar cómo hacerle frente, así pues debemos dar una formación a todos los profesionales y a los padres que lo quieran también para erradicar estos problemas que cada vez se dan más y que producen tales consecuencias que lo que consiguen es destruir a familias.
5. **Programas de prevención.** Realizar programas con la meta de prevenir estos actos, tanto acoso escolar como violencia. Empezar a educar desde pequeños/as, trabajar en casa también estos programas para propagarlo por su entorno (hermanos/as, amigos/as...). Educar con valores, no con miedos.
6. **Actividades culturales, tolerantes y no sexistas.** Realizar actividades educativas en casa en las cuales por ejemplo se cambien los roles de hombres y mujeres, enseñar desde pequeños valores como confianza en sí mismos/as, honestidad, empatía y, sobretodo intentar aumentar su autoestima y la ayuda a los demás sin esperar nada a cambio. Las costumbres nos hacen pensar que las mujeres no deben trabajar, pero ¿por qué no cambiamos los roles? ¿Por qué no enseñamos a mezclar los trabajos tanto laborales como las tareas de casa?. Si empezamos a inculcar una mentalidad abierta no habrá problemas de esta índole (sexistas, homófobos, racistas...).

5.-Tratamiento del bullying y de la violencia escolar.

En primer lugar hemos de decir que no necesitaríamos tratar estos temas si las medidas preventivas se llevasen a cabo en todos los colegios y se educase en valores desde los hogares y también desde edades tempranas. Saber respetar a todos los seres humanos aunque no estemos de acuerdo con su ideología, forma de actuar... es el inicio de otra sociedad, observar sin formar parte de comportamientos inhumanos, en este artículo hablamos de la violencia escolar pero ¿Por qué no hablar del maltrato animal? ¿Es algo racional? ¿Los maltratadores les gustaría que

se le hiciera lo mismo a ellos/as? Por tantas cuestiones (todas ellas de violencia prácticamente, o al menos las que más nos atañen en este artículo) es que debemos inculcar a nuestros hijos e hijas unos principios que luego pongan en acción al ver estos problemas en la sociedad.

Pero como este problema se encuentra ya en nuestras aulas e inclusive en la sociedad (fuera de las aulas también) debemos tener en cuenta cómo tratarlo, veremos distintas actuaciones y medidas llevadas a cabo actualmente según su localización:

- **Andalucía:** en esta Comunidad Autónoma nos encontramos con un protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar, que viene recogido dentro de la Orden de 20 de junio de 2011 por la que se adoptan las medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, en el cual se detallan los siguientes apartados; características del acoso escolar, tipos de acoso, consecuencias del acoso, y después se continúa detallando los pasos a seguir:

1. Identificación y comunicación de la situación.
2. Actuaciones inmediatas.
3. Medidas de urgencia.
4. Traslado a las familias o responsables legales del alumnado.
5. Traslado al resto de profesionales que atienden al alumno o alumna acosado.
6. Recogida de información de distintas fuentes.
7. Aplicación de correcciones y medidas disciplinarias.
8. Comunicación a la comisión de convivencia.
9. Comunicación a la inspección educativa.
10. Medidas y actuaciones a definir.
11. Comunicación a las familias o responsables legales del alumnado.
12. Seguimiento del caso por parte de la inspección educativa.

Nos detendremos en el paso 10, que incluye medidas orientativas para llevar a cabo según el caso de acoso. Por ejemplo una medida sería realizar campañas de sensibilización, actuaciones de desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, emocionales y de empatía además de incluir actividades de mediación y ayuda entre iguales.

- **Comunidad de Madrid:** a causa de los 179 casos de acoso escolar el pasado curso escolar en Madrid, esta comunidad ha adoptado una Guía de Intervención anti acoso escolar. Es una Guía de obligado cumplimiento en el curso 2016/2017, y lo que pretende es prevenir y detectar estos casos que cada vez se dan en mayor número.

Es más garantista, se aumenta el número de docentes implicados en su investigación. Hasta el momento se encargaba el equipo directivo y un profesor, desde este curso se incrementa la labor de equipo con un profesor más, un tutor, un

orientador o miembro del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, el profesor técnico de servicios a la comunidad y también podría contar con la colaboración de otros profesores.

El Gobierno regional aprobó la puesta en marcha de un programa de lucha contra el acoso escolar con una serie de medidas para combatirlo. En este programa se pone en marcha una unidad especializada contra el acoso escolar a disposición de todos los centros educativos, un observatorio para la convivencia escolar, el test "online" "SociEscuela" de detección y la próxima campaña de sensibilización en medios de comunicación y redes sociales.

Otro aspecto que ha reforzado esta comunidad es la formación del profesorado con el objetivo de prevenir la violencia escolar en los centros de la región. Y una última novedad, es la web Mejora de la Convivencia y Clima Social (<http://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/>) en los centros docentes, ubicada dentro del portal EducaMadrid.

- **Cantabria:** en esta Comunidad nos encontramos con un protocolo, llamado Protocolo de Actuación para los Centros Educativos ante una posible situación de Acoso Escolar.

Este protocolo separa las actuaciones a llevar a cabo en caso de acoso escolar en los siguientes apartados: con la víctima, con el agresor/a o agresores, con los compañeros/as observadores/as, con el grupo-clase, con las familias del alumnado implicado y por último con toda la comunidad educativa.

Con la víctima:

Algunas actuaciones serían:

- Protección y seguridad para las víctimas.
- Solicitud de colaboración familiar para la vigilancia y control de su hijo/a.
- Asesoramiento por parte del equipo docente, tutor/a o del especialista en orientación del centro, unidad o equipo para recuperación de la autoestima y otras acciones tendentes a afrontar angustia, ansiedad, etc.

Con el agresor/a o agresores:

- Vigilancia específica por parte del equipo docente del posible acosador/a o acosadores.
- Participación si procede, en un proceso de mediación.
- Programas de modificación de conducta, desarrollo personal, ejercicio de comportamientos prosociales, etc.

Con los compañeros/as observadores/as:

- Diferencias la conducta "chivar" de la conducta "denunciar el sufrimiento de un compañero/a".
- Realizar seguimientos del clima relacional del aula.
- Programas de desarrollo personal, social y moral.

Con el grupo-clase:

- Mantener una postura de tolerancia cero ante cualquier tipo de violencia.

- Trabajar la empatía y expresión de los sentimientos de manera asertiva.
- Proponer la formación para crear equipos de mediación para la resolución de conflictos.

Con las familias del alumnado implicado:

- Ofrecer pautas que ayuden a afrontar de forma adecuada la situación de su hijo/a.
- No es aconsejable realizar reuniones generales de las familias para tratar estos temas, siendo muy importante hacerlo con la máxima discreción y confidencialidad.
- Orientar a las familias sobre la necesidad de apoyos externos para la superación del problema.

Con toda la comunidad educativa:

- Reflexión global sobre la convivencia en el centro.
- Crear comisiones de alumnado que se impliquen en la mejora de la convivencia: apoyo a los nuevos, acompañamiento a las víctimas...

6.-Intervención.

Si bien lo deseable es llevar a cabo una actuación proactiva, que interceda antes de la aparición del acoso escolar, se detectarán situaciones en las que la violencia entre escolares ha emergido y será preciso intervenir para erradicarla. Nos hallaríamos, pues, ante lo que Serrate (2007) denomina el nivel terciario.

Una vez identificada la conducta problema, el objetivo será erradicarla o mejorarla. La citada autora recoge algunas de los proyectos que se han venido llevando a cabo en los últimos años a fin de paliar las conductas violentas. Así, cita el método de no inculpación, el círculo de amigos, los tribunales escolares o el método Pikas. En todos se trata de una acción grupal en la que están involucrados los diferentes roles implicados: agresor, víctima y espectadores/observadores. La participación de los diferentes perfiles de estudiantes, evidencia las reminiscencias que la violencia escolar arrastra, no solamente en las víctimas sino también en los agresores. Si no se interviene con éstos últimos, pueden llegar a aprender que la violencia constituye un medio para lograr alcanzar sus metas, generalizando sus acciones en otros ámbitos. Así mismo, los problemas detectados en edades escolares pueden mantenerse en el tiempo, exteriorizándose como conductas agresivas en un futuro.

Finalmente, deberíamos señalar como otro de los resultados del acoso escolar en el agresor, el reconocimiento social atribuido por el rol ejercido y el estatus establecido dentro del grupo. Dadas las observaciones más comunes que tienden a manifestarse en el perfil de todo agresor, Serrate (2007) señala como uno de los principales ámbitos de intervención la impulsividad.

El "bully" o agresor suele ser un alumno con escasa capacidad de autocontrol de sus emociones y comportamientos, de ahí la necesidad de trabajar la reducción de su

impulsividad y control emocional, a partir de la relajación, reflexión, control de sus impulsos y agresividad, mantenimiento de la calma... Así mismo, estos alumnos presentan dificultades para controlar la ira, por lo que su agresividad y rabia les lleva a embestir contra aquel compañero que saben que no se defenderá. Estos niños o adolescentes no sienten culpabilidad ante lo que le ocurre a la víctima, por lo que se deberá estimular el desarrollo del valor de la empatía. Con ésta, se intenta que el agresor tome conciencia de la intencionalidad de los demás estudiantes, a fin de que no se hallen malentendidos sobre lo que ha sucedido. De este modo, se fomentará la reflexión y la capacidad exculpatoria o culpabilidad. Al mismo tiempo, se potenciará el desarrollo de habilidades sociales en el aula, tolerancia a la frustración, aceptación de normas y resolución de conflictos.

Rodríguez (2004) propone algunas pautas a seguir para educar a niños que muestran conductas agresivas. Así, sugiere que en vez de señalar todo lo que hace mal, se le ayude y propongan alternativas de actuación: razonamiento, diálogo... Las conductas adecuadas tendrán su recompensa.

Además, ante una actitud agresiva, sugiere a los padres o maestros/as que no "sigan su juego" sino que lo eliminen apartándose, para evitar que adquiera refuerzo con la situación. Si bien la conducta violenta repercute de forma nociva en el agresor, las reminiscencias son especialmente negativas en la víctima. Así, las consecuencias más significativas se evidencian en pérdida de interés académico, manifestado en fracaso y dificultades escolares, altos niveles de ansiedad, fobias, insatisfacción, inseguridad (impidiendo un desarrollo sano e integral de la personalidad) (Serrate, 2007).

Además, la víctima de acoso escolar, al sentirse indefensa e impotente, se considera humillada, incapaz de afrontar el conflicto y, consecuentemente, tiende a manifestar una imagen de sí misma muy negativa, baja autoestima y depresión. Como resultado, manifiesta incapacidad para integrarse en el medio escolar, sintiéndose solo, rechazado, desamparado y aislado socialmente. Revela un sentimiento constante de persecución, acoso y un miedo incontrolado.

En ocasiones, se han hallado casos en los que las víctimas se tornan agresivas, a fin de protegerse. De esta forma, aprenden que la agresividad constituye un camino de relación y defensa. En el otro extremo, se hallaría la actitud pasiva, el retraimiento social y sentimiento de inferioridad. Para el abordaje de la situación, habrá de garantizarse, en un primer momento, de acuerdo con lo que propone Serrate (2007), la protección y seguridad de la víctima. Así mismo, se le deberá dotar de estrategias para afrontar la situación de acoso.

Algunas de las pautas que se aconseja a la víctima que siga serán: ignorar al agresor, no llorar ni enfadarse (habrá que explicarle que eso no implica que no se sienta dolido), responder al agresor con tranquilidad y firmeza, alejarse de la situación y hablar con el adulto (Rodríguez, 2004).

7.-El rol de los observadores.

Visto la prevención, el tratamiento y la intervención del acoso y la violencia escolar hemos de analizar e indagar en los distintos tipos de observadores que nos encontramos ante esta situación. Es muy importante conocer cual alumno o alumna pertenece a cada uno o una porque el papel que realizan es indispensable para intervenir estas conductas. Así pues, comenzaremos por ver los roles de observadores que nos podemos encontrar:

1. Observador activo: son aquellos que pertenecen al círculo cercano del agresor, es decir, los amigos, los que incentivan esa actitud. Por ejemplo: cuando su amigo está acosando a otro, él o ella anima y se burla de la víctima.
2. Observador pasivo: son aquellos que se encuentran fuera del contexto de acoso, pero con su silencio lo que logran es dar una aprobación malinterpretada a los agresores y no hacen nada para evitar ese comportamiento.
3. Observador proactivo: cumple el papel del defensor, de aquel o aquella persona que pide ayuda a un maestro/a, e incluso brinda su ayuda a la víctima. Es el que minimiza los daños emocionales que el agresor puede ocasionarle a la víctima.

Hemos de matizar que estas personas, más que observadores, simple y meros observadores son personas que cumplen una función muy importante pues de ellos y ellas depende el que sea mayor o menor el daño que sufre la víctima, lo cual debemos intentar manejar y saber conducir para el tratamiento (y sobre todo para la prevención) de estas conductas.

Otra característica interesante es que generalmente los observadores piensan la mayoría de veces que (la gran mayoría de ellos/as) que reconocen y rechazan el daño causado por los acosadores a la víctimas.

No obstante, lo que piensan no concuerda con lo que hacen, y es por tanto una de las razones por las cuales a día de hoy aún nos encontramos este fenómeno en nuestra sociedad. Algunos autores como Asensi (2003), Craig y Pepler (1997) y Trautmann (2008) postulan que ello es debido a que en los observadores prima el temor o el miedo de intervenir, lo que les posibilita anticipar posibles represalias que los conviertan en próximas víctimas de las agresiones de quienes acosan. Dicho miedo opera entonces como un inhibidor de toda probable conducta de intervención a favor de las víctimas, situación que a su vez refuerza las conductas de victimización por parte de los agresores (Marmolejo y Cuevas, 2011).

Por otro lado, como señala Olweus (1978), aunque los observadores manifiesten estar en contra del acoso, es probable que, a la vez, se sientan atraídos por las

características que demuestran los sujetos que intimidan, tales como el dominio, la popularidad y la confianza en sí mismos, razón igualmente planteada por Salmivalli (2010) y por la Commission Scolaire Sir Wilfrid Laurier School Board –SWLSB (2013).

Teniendo en cuenta los postulados anteriores, Hazler (1996) considera que hay tres razones por las cuales los observadores no actúan defendiendo a las víctimas: (a) porque no saben cómo ayudar; (b) porque tienen miedo de convertirse en víctimas de los ataques de los intimidadores; y (c) porque piensan que podrían hacer las cosas mal, lo que causaría aún más problemas a los victimizados. Por lo anterior, los observadores tienen la creencia de que la conducta más apropiada es la de no intervenir, lo que a largo plazo conlleva a la indiferencia ante el sufrimiento de las víctimas.

Los observadores están presentes en el 85% de las situaciones de intimidación escolar (Craig y Pepler, 1997) y el 88% de ellos perciben este fenómeno como un acontecimiento desagradable, además de altamente inmoral. Entre el 70 y 80% de los estudiantes afirman que no se suman al acoso de alguien que les agrada (Pepler, Craig, Ziegler y Charach, 1993; Thornberg, 2010).

En la misma dirección, Anti-bullying Alliance (2012) reporta que el 54% de los observadores refuerzan la conducta del que acosa simplemente observando de manera pasiva sus agresiones. El 21% de los escolares asume el rol de observador activo en las situaciones de acoso y el 25% interviene para interceder por las víctimas.

Según estos estudios y aportaciones de diferentes años para conocer la evolución que ha tenido este fenómeno en el ámbito de los observadores hemos de decir que, debemos reforzar algunos aspectos de la educación, como por ejemplo dar un salvoconducto a los alumnos/as, es decir, dar la confianza que necesitan para que hablen e intercedan a favor de las víctimas y otra manera como hemos dicho en uno de los apartados anteriores es hacer una hora o dos a la semana una asamblea en la que se hable de conflictos y de posibles soluciones. Con esto favorecemos el diálogo antes de la violencia y el acoso.

Es necesario hacer especial atención al estilo docente pues éste influye de manera directa en todos los alumnos y alumnas. Podemos encontrarnos con el estilo autoritario el cual favorecerá las relaciones basadas en el cumplimiento de órdenes con uso habitual de medidas coercitivas para lograrlo, llegando incluso al maltrato. El estilo permisivo, es el que hace más viable la realización del acoso escolar, al pasarlo por lo alto o tolerarlo. El estilo negligente no se mezclará en las situaciones de acoso escolar, fomentando así su existencia. Entre todos nos encontramos al final con el estilo democrático, que es el que favorecerá un clima de entendimiento, diálogo, y que también propiciará las relaciones basadas en el respeto, la aceptación, la tolerancia y la confianza hacia los demás y sobre todo hacia uno/a mismo/a, de esta manera es poco probable que exista acoso o violencia pues antes de agredir se

tiende a resolver conflictos mediante el diálogo y poniéndose en el lugar de la otra persona

8.-Programas anti-bullying.

8.1.-Programa KiVa.

KiVa es el acrónimo de Kiusaamista Vastaa (contra el acoso escolar) y en finés significa chulo, guay. Se trata de un programa para prevenir y afrontar el acoso escolar que ha sido realizado en la Universidad de Turku (Finlandia), con financiación del Ministerio de Educación y Cultura.

KiVa empezó en 2007 y ya se aplica en el 90% de las escuelas finlandesas y se ha exportado a casi una decena de países, entre ellos Holanda, Reino Unido, Francia, Bélgica, Italia, Estonia, Suecia y Estados Unidos. Los estudiantes asisten en tres etapas de su vida escolar –a los 7, a los 10 y a los 13 años- a una veintena de clases en las que aprenden a reconocer las distintas formas de acoso y donde realizan ejercicios para mejorar la convivencia.

El programa KiVa consta de 10 lecciones (2 sesiones de 45 minutos) y trabajos que son realizados durante el transcurso de un año académico. Los alumnos de edades o grados específicos tienen lecciones una o dos veces al mes y cada una consiste en discusiones sobre el acoso escolar y sobre el respeto hacia los demás. Se habla de cómo trabajar en grupo y se realizan distintos ejercicios y trabajo grupal. Las lecciones y los temas se complementan con un videojuego KiVa a través del cual los alumnos ingresan en una escuela virtual para practicar medidas contra el acoso escolar y reciben comentarios sobre sus acciones. También es posible acceder al videojuego desde casa.

El objetivo del trabajo realizado a nivel de clase es educar a los alumnos sobre su papel a la hora de evitar y detener el acoso escolar. Así en vez de encontrarnos con acosadores lo que encontraremos será niños que apoyan a las víctimas y que así distribuyen el rechazo hacia esas conductas.

8.2.-Programa Olweus de prevención.

Este programa fue realizado por Dan Olweus. Se fundamenta en cuatro principios derivados de la investigación sobre los comportamientos agresivos. Estos principios tienden a crear un ambiente escolar:

1. Cordialidad, interés positivo y ayuda por parte de los adultos.
2. Límites firmes ante un comportamiento inadecuado.
3. Aplicación de sanciones no punitivas y no físicas por comportamientos inadecuados o por saltarse las reglas.
4. Adultos que actúen con autoridad y que den confianza a sus alumnos y alumnas.

El fin de este programa es erradicar las posibilidades de que existan actos agresivos, disruptivos y dañinos por parte de cualquier alumno o alumna hacia otro compañero/a, tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

8.3.-Programa A.V.E.

El programa AVE de Prevención del Acoso y la Violencia Escolar fue diseñado y creado por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate (2005), con el fin de ayudar a todos aquellos profesores, orientadores o psicólogos educativos que desean eliminar de manera proactiva y temprana las dinámicas de acoso escolar antes de que se conviertan en fatales.

El programa AVE se testó en los centros de Atención prioritaria de la Comunidad de Madrid entre 2005 y 2008 en un programa impulsado por la Conserjería de Educación y el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid logrando una reducción de más del 80% del Acoso y Violencia Escolar.

Los centros educativos que desde entonces han querido apostar por el desarrollo de este programa AVE para la prevención y eliminación de la violencia en las aulas aplican el único modo que ha probado ser eficaz en la lucha contra el Acoso escolar: medir tempranamente para obstaculizar que se manifieste el acoso desde sus primeras actuaciones. La implantación de este programa debe estar regulada mediante una evaluación de su progreso, evaluación continuada y que garantice de este modo la eficacia del mismo.

El programa AVE se sustenta en los siguientes principios:

- ❖ Crear en los centros escolares una cultura de atención y rechazo al acoso y la violencia escolar y a las conductas socialmente inaceptables.
- ❖ Favorecer la cultura de tolerancia cero al acoso y la violencia escolar en los centros escolares mediante la implicación activa y el protagonismo de los propios alumnos como garantes de la aplicación del programa.
- ❖ Dotar a los centros de las herramientas psicológicas necesarias para la anticipación y respuesta temprana a las conductas que generan los casos de violencia o acoso escolar.
- ❖ Implantar la evaluación periódica del fenómeno del acoso y la violencia escolar.
- ❖ Identificar tempranamente las conductas y los casos posibles de violencia y/o acoso escolar y reaccionar con rapidez y contundencia.
- ❖ Establecer un mapa de riesgo que determine el tipo de actuaciones preventivas en cada una de las aulas.

9.-Conclusión.

Después de este recorrido por los distintos puntos de vista del acoso escolar y después de conocer algunos programas que se llevan a cabo actualmente, en modo de síntesis podemos concluir con lo siguiente:

- Se necesitan más profesionales que se impliquen en esta causa, pero ya no para tratarla sino para prevenirla, para buscar soluciones, para proponer medidas, para realizarlas...
- Las familias deben estar comprometidas y especialmente vinculadas a los problemas de su hijo/a, sea cual sea su papel e intentar dar una solución desde su perspectiva.
- Una vigilancia y un especial apoyo para los que sufren de acoso, mejorar su autoestima, actividades en grupo, etc.
- Y sobre todos que los observadores, que sin querer son fomentadores de esta causa, se vuelvan activos, denunciante de la conducta que incluso intenten defender a la víctima, que pidan ayuda a los especialistas que tratan este tema e incluso a su tutor/a y si no es a su tutor/a, a cualquier docente del centro educativo. Si se denuncian estas conductas no contribuimos solo con la víctima sino que contribuimos a mejorar el ambiente de clase, de recreo y así se favorecen las relaciones personales.

Debemos trabajar concienciando y profundizando desde que se empiezan a ver y conocer conductas agresivas, insultos, situaciones de homofobia, xenofobia, etc., de cyberacoso, agresiones reiterantes, etc.

Si no nos enfocamos con todas nuestras fuerzas por erradicar estas conductas no lo lograremos, como dicen "la unión hace la fuerza", si se trabaja con un equipo especializado, formando a los docentes (a todos y todas), orientando a los padres para que ayuden en otros contextos que no resulten ser la escuela, como por ejemplo en el parque, en casa, etc., y sobre todo escuchando lo que tienen que decirnos y darles la confianza y oportunidad de poder tener tiempo con su tutor/a para dialogar acerca de sus intereses, preocupaciones, problemas, etc., y con una confidencialidad para que se sienta respaldado/a.

Concluyo con esta cita que debería hacernos reflexionar a todos/as:

"La violencia es el miedo a los ideales de los demás" Mahatma Gandhi.

10.-Bibliografía.

- Consejería, D. E. (2011). Orden de 20 de junio de 2011, por la que adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes educativos. *Sevilla: Junta de Andalucía.*
- Estrada, M. Á. (2016). La escuela y las nuevas formas de convivencia. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 6(1), 7.

- Fernández, M. J. M., & Vivar, D. M. (2017). La escuela inclusiva ante el acoso escolar. Estrategias de prevención para el profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3).
- Jaramillo, M. C. C., & Medina, M. A. M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento psicológico*, 14(1), 23-37.
- López, M. G. V., & Pérez, G. J. G. (2016). Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1165-1189.
- Martínez, B. A. (2016). Bullying: algunas estrategias para su abordaje. ¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? *Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria*, 67.
- Novo, M., Seijo, D., Vilarino, M., & Vázquez, M. J. (2013). Frecuencia e intensidad en el acoso escolar: ¿qué es qué en la victimización. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 4(2), 1-15.
- Pulido, L. E. C. (2011). El acoso escolar: De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2.
- Ramírez, F. C., & Hernández, F. J. R. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126.

Inclusión social y relaciones socioafectivas del alumnado del Programa de Diversificación Curricular.

(Social inclusion and socio-emotional relationship of students in a Curricular Diversification Programme)

Débora Mayorál López

Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Universidad de Granada, España

Páginas 106-117

Fecha recepción: 10-10-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

En este artículo se realiza un estudio inicial sobre la inclusión social y las relaciones socioafectivas del alumnado perteneciente al Programa de Diversificación Curricular de un centro de Educación Secundaria de la provincia de Granada. Para la elaboración de este estudio se ha decidido plantear el proceso a partir de una investigación-acción, entendida como un camino continuo de indagación y de búsqueda, en el cual se persigue mejorar la actividad educativa a través de las propuestas de mejora sobre los ámbitos analizados durante el proceso. Se trata pues de un proceso circular en constante cambio ya que, una vez identificado el problema, se procede a la recopilación de información para diagnosticar las necesidades del alumnado, a su análisis y a la orientación sobre cómo mejorar dichas necesidades, volviendo al primer paso para comprobar que las mejoras propuestas han cumplido su función y así volver a diagnosticar si siguen existiendo necesidades.

Palabras clave: inclusión; relación; autoestima; afectividad; diversidad

Abstract.

This paper aims to carry out an initial survey on social inclusion and socio-emotional relationships of students participating in a Curricular Diversification Programme at a Secondary Education institution in the province of Granada, Spain. In order to achieve this goal, the process has been conceived as action research, understood as a continuous cycle of enquiry and research which aims to improve the education activity by proposing action on the areas analysed during the process. It is thus a circular and constantly changing process in which, once the problem has been identified, information is collected in order to diagnose the student's needs, followed by analysis and orientation for improvement. The process then reverts to the first step to ascertain if the proposed action has been effective and to diagnose any remaining needs.

Keywords: inclusion; relationships; self-esteem; affectivity; social diversity

1.-Introducción.

Los Programas de Diversificación Curricular (PDC), desde la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, se denominan Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) y se han modificado algunos de sus aspectos.

A partir de esta fase inicial de investigación-acción se ha pretendido identificar los puntos fuertes y débiles de una problemática que afecta a las relaciones socioafectivas del alumnado de diversificación en el contexto educativo y se han ofrecido una serie de orientaciones para la mejora de estas relaciones. Se ha realizado una aproximación teórica al papel que desempeña el orientador/a del centro en esta situación concreta. Para ello, a partir de las funciones del orientador/a se ha podido comprobar la importancia de este/a en el desarrollo de los PDC tanto en el diagnóstico de los alumnos/as propuestos para el grupo como en la coordinación de los diferentes ámbitos o en la docencia de la tutoría del grupo específico.

Los aspectos trabajados en este estudio son de gran relevancia para la educación y, sobre todo, para la inclusión educativa, más aún cuando la sociedad se encuentra en una situación de preocupación por la constante segregación de los estudiantes y de las personas en general. Cuestiones importantes que se tratan en este trabajo son la educación inclusiva, el desarrollo integral del alumno/a, la atención a la diversidad o las relaciones socioafectivas, entre otras. Este alumnado presenta unas necesidades y habrá que darles respuesta. Si se pretende alcanzar una educación igualitaria e inclusiva en todas sus formas es imprescindible comenzar desde el desarrollo de capacidades tan básicas como lo son la afectividad, la autoestima o el autoconcepto.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no solo se ve condicionado por los procesos de relación socioafectiva o las características internas del alumnado. De hecho, en el éxito académico y personal del aula influyen otros condicionantes enmarcados dentro del contexto escolar y del entorno social. Esto quiere decir que las dificultades de aprendizaje que se detectan en ciertos alumnos y alumnas además de provenir de sus características o capacidades individuales, están determinadas por cuestiones organizativas, metodológicas, culturales, sociales y familiares que de alguna manera repercuten en el alumnado.

Se ha de considerar, por tanto, quién interviene y desarrolla la acción tutorial. Por una parte, la acción tutorial se lleva a cabo por la comunidad educativa, implicada en la producción del Proyecto Educativo del Centro y actuando de manera activa en el desarrollo del mismo; el profesorado, adaptando dicho proyecto a las características concretas de su grupo y, por último, el profesorado del Departamento de Orientación, garantizando el cumplimiento del Proyecto Educativo y su conformación al alumnado, asesorando al profesorado y a la comunidad educativa y asegurando su coordinación (Sebastián, Galve, Cabrera y Ayala, 1996).

Conjuntamente, estos sujetos planifican, facilitan y desarrollan la acción tutorial en la Educación Secundaria. En la misma línea, Santana (2005) afirma:

La tutoría es la plasmación de la actividad orientadora en el espacio del aula. Es en el escenario del aula donde tiene lugar la puesta en escena de lo que se ha estado programando, ensayando y debatiendo antes de que el público (los alumnos y alumnas) llegue a sus respectivos escenarios (las aulas) y comience la representación, con los distintos actores (los profesores) que asumirán un papel y una parte del libreto contenido en el Proyecto Educativo del Centro y en el Plan de Acción Tutorial. (p.256)

2.-Inclusión social y relaciones socioafectivas del alumnado del Programa de Diversificación Curricular.

2.1.-Justificación.

Repasando las propuestas teóricas sobre estos los Programas de Diversificación Curricular y valorando su importancia en el currículo, ya en la Orden de 25 de julio de 2008, surgen los PDC, en la actualidad PMAR, como medida paralela al currículo ordinario de atención a la diversidad para el alumnado mayor de 16 años que no sea capaz de alcanzar el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por sus dificultades de aprendizaje. Por tanto, se trata de una medida de adaptación educativa aplicable una vez agotadas todas las vías de ayuda para atender a las dificultades de aprendizaje; es decir, antes de entrar en el programa, el alumno o alumna ha tenido que recibir refuerzo educativo, adaptaciones curriculares o repetición de curso, según marca el artículo 18 de dicha orden.

2.2.-Descripción del contexto.

El centro donde se ha realizado el estudio es un Instituto de Educación Secundaria situado en una localidad de la provincia de Granada. El municipio donde se encuentra el centro está situado a escasos kilómetros de la capital y su población, actualmente, ronda los 20.000 habitantes. La localidad cuenta con diferentes infraestructuras industriales, culturales y deportivas, además, dispone de una amplia oferta de servicios.

El centro fue inaugurado en el año 2000 y estaba previsto para 600 estudiantes. Esta previsión no se pudo cumplir ya que el número de alumnos/as fue incrementando hasta alcanzar en la actualidad los/as 957, divididos/as en las etapas de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Ciclo Formativo de Grado Medio.

Casi todas las familias del alumnado del instituto participan activamente en el aprendizaje de sus hijos e hijas y mantienen un seguimiento constante de ellos y ellas. Este contacto lo consiguen con encuentros frecuentes con los tutores y tutoras y con el resto de profesorado. Al contrario que con estas familias, suele ser difícil contactar con los padres y madres de alumnos y alumnas con problemas de disciplina o aprendizaje. Por último, la Asociación de Madres y Padres del Alumnado, en general, no se ve muy apoyada por el total de padres y madres.

En cuanto al nivel socioeconómico de esta población podemos decir que, por lo general, es de clase media. La base económica del contexto se sustenta sobre todo en el sector servicios y en la agricultura. La mayoría de las familias del alumnado suele pertenecer al sector secundario y terciario de la población y una parte de los padres y madres poseen estudios universitarios o formaciones superiores; otros, sin embargo, no cuentan con más estudios que los básicos o ningún estudio.

Los profesores y profesoras desempeñan un papel esencial en el desarrollo de los objetivos del centro. El claustro está formado, actualmente, por 73 miembros con diferente situación administrativa (titular, comisión de servicio, provisional o interino). La mayoría de ellos/as tiene una larga trayectoria en el centro, lo que les permite involucrarse en proyectos, programas y actividades a lo largo de los cursos. Sin embargo, el desarrollo de estos planes ha sido modificado en los dos últimos años debido a que el centro ha pasado por una serie de cambios importantes en su dirección y en los cargos de organización y de coordinación docente.

2.3.-Metodología.

Este estudio surge para dar respuesta a unas necesidades en un contexto real, y es por esto por lo que se ha optado por la investigación-acción como metodología de análisis, diseñada para la consecución de unos objetivos concretos que se plantearán más adelante, relacionados directamente con el análisis y la mejora de los Programas de Diversificación.

En numerosos artículos y estudios se recoge la importancia del procedimiento de investigación-acción, siendo un instrumento generador de cambio social y educativo en el ámbito o aspecto investigado (Latorre, 2003). Otros autores como Elliot (1990) afirman que: "La investigación-acción interpreta 'lo que ocurre' desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema (...)" (p.25). A partir de aquí, con la utilización de diversas fuentes de información, se hace necesario identificar el problema que vamos a analizar.

2.4.-Identificación del área problemática.

A partir de la experiencia personal de la tutora del grupo de diversificación curricular se conocen las circunstancias y necesidades de este alumnado, haciéndose evidentes las necesidades en sus relaciones interpersonales en lo relativo al centro, en su autoconcepto y en sus niveles de autoestima. A través de las conversaciones con la tutora sobre este alumnado, se conoció la situación en la que se encontraban. Ella había observado en ellos/as la construcción de un autoconcepto no muy ajustado a la realidad y creía evidente la necesidad de reforzar las relaciones de estos/as alumnos/as con el resto de compañeros/as del grupo de 4º ya que no se encontraban tan incluidos en este grupo como en el específico de diversificación. Es aquí donde surge la necesidad de seguir indagando en esta cuestión con la finalidad de identificar aquellas líneas de intervención prioritarias.

Tras un breve período de observación en las sesiones de tutoría con el grupo se pudo corroborar que las necesidades detectadas por tutora-orientadora eran evidentes. La actitud y el comportamiento del alumnado de diversificación curricular (abreviado por el alumnado como DICU) mostraban un déficit en su autoestima que a su vez influía de manera directa en las relaciones socioafectivas de estos/as con su contexto más cercano; es decir, profesorado y compañeros/as del grupo de referencia. Sin embargo, las relaciones entre el grupo de DICU, cada vez se han ido fortaleciendo más, autodefiniéndose con lo que se podría calificar como un *gueto*.

Por las razones expuestas anteriormente, se decidió realizar un diagnóstico de necesidades que permitiera comprender en profundidad la situación y así plantear orientaciones diseñadas para las futuras intervenciones.

2.5.-Diagnóstico de necesidades.

El objetivo principal de este diagnóstico de necesidades es conocer y describir las percepciones del alumnado y el profesorado sobre las relaciones sociales existentes en el grupo de 4º de diversificación para proponer una serie de orientaciones dirigidas a la mejora de las mismas. De tal forma, el objetivo general se concreta en los objetivos específicos que se marcan a continuación:

- Valorar el nivel de autoestima y el autoconcepto del alumnado de 4º de diversificación curricular.
- Conocer la valoración del alumnado de 4º de diversificación curricular sobre su profesorado y sus compañeros/as.
- Conocer la valoración del profesorado sobre el alumnado de 4º de diversificación curricular.
- Determinar las relaciones sociales entre alumnado y profesorado implicados.
- Determinar las relaciones sociales entre iguales del alumnado implicado.
- Proponer orientaciones para la mejora de las relaciones sociales.

En cuanto a la población objeto de estudio, se puede destacar que son los alumnos/as del grupo de 4º de la ESO, grupo ordinario y alumnado del PDC, el profesorado responsable de la docencia de este grupo y las tutoras asignadas a este conjunto de alumnos/as. Respecto al alumnado, el grupo de 4º de la ESO está compuesto por treinta estudiantes (21 alumnas y 9 alumnos) de edades comprendidas entre los 15 y 17 años. Dentro de este grupo se desarrolla el PDC, compuesto por cuatro alumnas y cuatro alumnos de edades entre los 16 y 17 años.

Tanto las tutorías del PDC como del PMAR son asignadas a los orientadores/as del centro, de tal forma que, en este caso, la tutora encargada del grupo de diversificación curricular es la orientadora. Su situación actual es de total implicación e interés en la dinámica del centro ya que es su primer año en él. Se mantiene en constante coordinación con el otro orientador y hace un esfuerzo constante por fortalecer los lazos de confianza con el alumnado y con el equipo docente del centro.

La tutoría del gran grupo es desarrollada por la docente encargada de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura del grupo de 4º. Por cuestiones organizativas no tiene docencia en el ámbito sociolingüístico del grupo de diversificación, lo cual supone una complicación para el alumnado de DICU ya que estos no tienen un vínculo socioafectivo con la tutora como pueden tenerlo con el resto de docentes.

El resto de profesores y profesoras que han participado en el estudio y que imparten docencia en alguna materia o ámbito al grupo de diversificación curricular son ocho, los cuales, en su mayoría, comparten la docencia del grupo de DICU con el grupo ordinario de 4º.

Para profundizar en las necesidades de los participantes y ampliar la información obtenida, se utilizaron diferentes instrumentos de recogida de información en el proceso. A continuación, se exponen y describen los instrumentos empleados en el diagnóstico de necesidades en relación a los objetivos planteados:

a. Técnicas participativas de recogida de información.

Respecto al objetivo de valorar el nivel de autoestima y el autoconcepto del alumnado de 4º de diversificación curricular, se han desarrollado dos dinámicas grupales en la tutoría específica del grupo como técnica participativa de recopilación de información. De esta forma, se ha obtenido información relevante acerca del autoconcepto y la autoestima de los alumnos y alumnas a partir del discurso de estos/as en la práctica.

La primera dinámica, denominada el ovillo de lana, estuvo destinada a conocer y reforzar los aspectos positivos del alumnado. Todos los alumnos y alumnas tuvieron que reflexionar sobre sus cualidades y las de sus compañeros/as. A partir de esta actividad, se dio comienzo a un conocimiento más profundo sobre el autoconcepto del alumnado.

En la segunda dinámica, llamada el correo secreto, se trabajaron tanto cualidades positivas como negativas desde el punto de vista de los compañeros/as. Esto sirvió para dar paso a una reflexión grupal en la que cada alumno/a comentó sus cualidades y sus aspectos mejorables.

b. Entrevista individual.

Tanto el objetivo de conocer la valoración del alumnado de 4º de diversificación curricular sobre su profesorado y sus compañeros/as como el de conocer la valoración del profesorado sobre el alumnado de 4º de DICU, se ven cubiertos con la realización de entrevistas individuales a los participantes del estudio.

Para definir el concepto de entrevista se puede recurrir al trabajo de Callejo (2002), sobre las prácticas de investigación, en el cual (basándose en la definición que ya propuso Dingwall, 1997), define la entrevista cualitativa como: "(...) una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables" (s.p.).

En el proceso de recogida de información se han realizado tres modelos diferentes de entrevistas: uno para el alumnado de diversificación, otro para el profesorado y otro para las tutoras, tanto del gran grupo como del específico. Las entrevistas elaboradas se pueden definir como entrevistas semiestructuradas dado que en ellas se decide previamente que la información que se deseaba alcanzar giraba en torno a los vínculos sociales de los participantes. Por ello, se partió desde las dimensiones que se detallan a continuación:

- Relaciones con el alumnado (de 4º o de 4º DICU). Esta dimensión está destinada a recopilar información sobre el tiempo que comparten con cada grupo, la relación actual con estos grupos, la situación actual en relación al trabajo cooperativo y si estos grupos se relacionan o comunican en su tiempo de ocio.
- Relaciones con el profesorado. Antecedentes de profesorado en el alumnado de DICU, necesidades actuales y coordinación entre el profesorado.
- Relaciones con la tutora (de 4º o de 4º DICU). Tratando aspectos como el tiempo que destinan a las tutorías o a la coordinación entre profesorado-tutoras, relación actual con el alumnado, propuestas de mejora para optimizar esta relación y aspectos que se tratan en la coordinación con las tutoras.

A raíz de estas dimensiones generales surgen subdimensiones sobre aspectos concretos de cada tipo de relación, como por ejemplo las características del alumnado/profesorado, metodología, contenidos/objetivos, necesidades, etc.

c. Sociograma.

Para determinar las relaciones sociales y afectivas del grupo de DICU con su grupo base se consideró imprescindible realizar un sociograma. Fontán y Porras (1993) consideran la sociometría como "(...) el estudio de los patrones de interrelaciones que se forman entre las personas y de los procesos de cotejo de esos patrones" (p.208). Además, destacan la función del sociograma como instrumento de profundización en el análisis de los datos y entendimiento de disposiciones grupales.

Se trata de la presentación de preguntas sencillas sobre la elección de compañeros/as para actividades de ocio o de trabajo y la representación del mismo a través de un esquema en el que se aprecian los vínculos del grupo. El sociograma como instrumento de análisis social ha sido desarrollado en el grupo-clase de 4º de la ESO, incluyendo a todo su alumnado para:

- Determinar la estructura social del grupo de estudiantes.
- Detectar la posibilidad de que existan factores discriminatorios dentro del grupo.
- Identificar a los alumnos/as más significativos del grupo, tanto por ser los más elegidos por el resto como por ser los más rechazados.
- Conocer el nivel de aceptación social que tienen los estudiantes de 4º DICU en el grupo general.

Una vez planteados los objetivos del diagnóstico de necesidades, estudiados los/as participantes individualmente y definidos los instrumentos de recogida de información empleados se presenta el plan de trabajo que se ha desarrollado en dicho diagnóstico.

En primer lugar, para documentar a los participantes en esta observación se les realizó un cuestionario abierto de datos personales donde se recogen datos generales sobre su historia académica y sobre sus intereses actuales. A continuación, para contrastar las necesidades que había percibido la tutora en cuanto al autoconcepto y la autoestima del alumnado y para recabar más información relevante sobre aspectos clave se decide realizar dos dinámicas de grupo durante las sesiones de tutoría del grupo específico.

Una vez finalizadas las dinámicas de grupo, se propuso a la tutora-orientadora indagar más sobre las necesidades del alumnado a través de entrevistas individuales a estos alumnos y alumnas de diversificación. Además, para conocer las percepciones del profesorado implicado en la docencia de este grupo se hizo necesaria la realización de entrevistas al mismo, comenzando por la tutora de referencia de 4º y la tutora del grupo específico de diversificación.

Para finalizar la recopilación formal de información, se empleó un sociograma en el grupo de referencia de 4º de la ESO con la intención de conocer las relaciones y vínculos existentes en este grupo. Una vez recogidos todos los datos obtenidos de los instrumentos se procede a analizar la información adquirida.

Dentro del proceso de investigación-acción las propuestas de mejora son los primeros pasos para la futura intervención. En estas propuestas se ha tratado de dar respuesta de la forma más dinámica y participativa posible a las necesidades identificadas, propiciando en todo momento que las relaciones interpersonales del alumnado del PDC crezcan positivamente quedando totalmente incluidos en el clima del aula. Al tratarse de un proceso cíclico, pasado un tiempo considerable se procedería a volver a analizar las necesidades para comprobar que la aplicación de estas medidas ha provocado la mejora en las relaciones sociales y la inclusión del alumnado de diversificación.

2.6.-Identificación de necesidades y orientaciones para la intervención.

Una vez analizados todos los instrumentos que han facilitado la información necesaria para identificar las necesidades referentes al alumnado de diversificación,

se puede pasar a definir dichas necesidades. Para determinarlas y organizarlas se ha decidido partir de los objetivos propuestos anteriormente ya que la consecución de estos objetivos ha conllevado la detección de las diferentes necesidades.

En primer lugar, cuando se procedió a valorar el nivel de autoestima y el autoconcepto del alumnado de 4º de diversificación se percibió que el alumnado pretendía aparentar una realidad muy diferente a la que la tutora definía en cuanto a su autoconcepto. Para mejorar este aspecto sería conveniente realizar una evaluación de la autoestima y del autoconcepto del alumnado a través de actividades concretas, como dinámicas grupales, en las sesiones de tutoría.

Otra necesidad identificada a partir de las dinámicas ha sido la falta de interés por parte de los alumnos/as en mejorar sus puntos débiles y en mejorar su actitud hacia el trabajo y el esfuerzo. Para la mejora de estas actitudes es importante concienciar al alumnado de la utilidad de su trabajo, reforzar los logros, motivarlo en todo momento e implantar un modelo de aprendizaje basado en tareas para que el alumnado elabore unos objetivos claros y alcanzables.

Otro de los objetivos planteados en el estudio ha sido conocer la valoración del alumnado de 4º de diversificación curricular sobre su profesorado y sus compañeros/as y sus relaciones sociales. Con respecto a este objetivo, encontramos que el alumnado del PDC, tanto con sus compañeros/as como con el profesorado encargado de su docencia, se siente aislado del grupo ordinario formando entre ellos/as un vínculo socioafectivo superior en el que se acogen mutuamente. Esto puede resultar positivo pero sería interesante desarrollar actividades que impliquen a todo el grupo en las materias comunes y que el profesorado prestará una atención igualitaria a todo el alumnado.

Por otra parte, se constata que el alumnado se encuentra desmotivado e insatisfecho con la metodología empleada por el profesorado. Algunas de las propuestas para mejorar estos déficits podrían ser desarrollar actividades motivadoras e interesantes para el alumnado, actividades participativas, colaborativas e inclusivas, tal y como destacan los alumnos/as en las entrevistas, o basar en aprendizaje en proyectos implicando a todo el alumnado en una meta común afin a sus intereses y características.

El siguiente objetivo del trabajo ha sido conocer la valoración del profesorado sobre el alumnado de 4º de diversificación curricular. En cuanto a este objetivo específico, se puede concluir que el profesorado percibe a estos alumnos y alumnas como desmotivados, poco implicados en el programa, desinteresados en el estudio y, en definitiva, molestos con la situación actual.

Como ya se ha mencionado antes, sería importante sensibilizar al alumnado sobre la importancia del programa para su futuro inmediato y así incrementar sus ganas de superarse. También sería conveniente diseñar las actividades en función a las características e intereses del alumnado para implicarlos en ellas y motivarlos.

Por otro lado, se ha detectado que el profesorado tiene un escaso conocimiento sobre las características de este alumnado. Para mejorar esto sería fundamental que la tutoría general fuera desempeñada por un docente encargado de algún ámbito del grupo de DICU, además de desarrollar dinámicas grupales para conocer en profundidad al alumnado, realizar asambleas grupales o aumentar las reuniones con el orientador/a de referencia para tratar temas concretos de cada alumno/a.

Al determinar las relaciones sociales entre alumnado y profesorado en el contexto educativo se ha podido comprobar que estas relaciones son muy mejorables ya que se limitan a los aspectos académicos sin prestar atención a las actitudes socioafectivas. Para su mejora se plantean actividades de recreo en las que participen docentes y alumnos/as, como actividades deportivas, o el uso de las nuevas tecnologías para aumentar la comunicación entre ambos grupos.

Con el objetivo de determinar las relaciones sociales entre iguales se ha evidenciado que las relaciones del alumnado de DICU no son favorables y que, por lo general, no se encuentran incluidos socialmente en el grupo ordinario por lo que se limitan a relacionarse entre ellos/as. Son variadas las propuestas que podrían mejorar estas relaciones, destacando nuevamente las dinámicas de grupo y las actividades que impliquen a todo el grupo, los trabajos grupales o el trabajo basado en proyectos, involucrando a todos los alumnos/as en diferentes funciones.

Por último, se ha percibido que la coordinación y la comunicación entre profesor/a-profesor/a o entre estos/as y las tutoras es muy escasa y, para ampliar esta coordinación, se plantea fomentar la comunicación vía *on-line* del profesorado, la elaboración de programaciones curriculares y propuestas de trabajo conjuntas y el refuerzo de la evaluación común de los ámbitos del programa.

Finalmente, se ha logrado conocer y describir las relaciones sociales existentes entre el alumnado de 4º de diversificación, su profesorado y sus compañeros/as para proponer una serie de orientaciones dirigidas a la mejora de las mismas.

3.-Conclusión.

Es en las experiencias reales del aula, donde surgió la curiosidad por indagar en las relaciones sociales y la inclusión del alumnado. De esta forma, se ha centrado la atención en el grupo de diversificación curricular, creando con los alumnos y alumnas un vínculo socioafectivo importante y tratando de plantear respuestas a sus necesidades.

La inquietud de investigar sobre este tema vino determinada por un conflicto real detectado por la tutora-orientadora del grupo: el alumnado de diversificación no se relacionaba con normalidad con su entorno escolar. Frente al conflicto encontrado es importante tener una visión positiva sobre la situación para poder mejorarla. De tal forma, tanto la orientadora como el resto del equipo docente, se han abierto a la

participación en el proceso para poder localizar las necesidades y diseñar, posteriormente, su mejora.

Los conflictos son algo común en cualquier grupo social y en cualquier centro educativo, por eso cuando se indaga sobre ellos se comprende la complejidad de los fenómenos sociales y educativos. El poder trabajar sobre un problema te permite comprender cuál es la dificultad de la práctica real y eso facilita el tener una visión mucho más clara sobre cómo encontrar posibles alternativas para ayudar y mejorar. Por un lado, esto ha supuesto una inquietud pero, al mismo tiempo, ha sido una forma muy interesante de comprender el trabajo del orientador/a y sobre todo de cómo funciona un centro de Educación Secundaria.

4.-Bibliografía.

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 44-56. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (5), s.p. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272002000500004&script=sci_arttext&tlng=e
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en la educación*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35ELLIOT-John-EBBUT-Dave-Que-deben-investigar.pdf>
- Fernández, J.D. (2005). Buscando la magia del mago sin magia. En J.D. Fernández, *La orientación educativa: claves de éxito profesional*, 1-24. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, J.D. (2011). Participación de los orientadores en el proceso de elaboración del Plan de Centro. *Revista ORIÓN*, 6, 67-73.
- Fernández, M.M. (2009). La acción tutorial y la atención a la diversidad: origen, concepto y puesta en práctica. *Gibralfaro*, 11 (62), s.p. Recuperado de http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1562.htm
- Fontán, T. y Porras, M.J. (1993). La conciencia de valores. Uso del sociograma. *El Guiniguada*, 4-5, 207-221.
- Gómez, J.L. y Gómez, P.C. (2000). *Los Programas de diversificación curricular. Desde la fundamentación normativa a la aplicación en el aula*. Madrid, España: Editorial EOS.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Recuperado de www.josefa.aprenderapensar.net/files/2011/10/latorrecap2.doc
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, pp. 37-54. Recuperado de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/6223/1/pg_039-056_in21_1.pdf
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 309-330). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Muntaner, J.J., Roselló, M.R. y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educación XX1*, 34(1), 31-50.
- Navarro, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista española de pedagogía*, 233, 123-142.
- Santana, L.E. (2005). Orientación educativa, tutoría y transición sociolaboral. En M. Pérez (Ed.), *La Orientación Escolar en Centros Educativos*, (pp. 243-286). Madrid, España: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
- Sebastián, E., Galve, J.L., Cabrera, J. y Ayala, C.L. (1996). *Programas de Diversificación Curricular. De la teoría a la práctica. Fundamentación teórica*. Madrid, España: Editorial CEPE.
- Vivas, P., Rojas, J. y Torras, M.E. (2009). Dinámica de grupos. *Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya*, (1-210). Recuperado de http://cdn.psyciencia.com/wp-content/uploads/2012/11/DINA_MICA-DE-GRUPOS.pdf

La neurociencia en el ámbito educativo.
(*Neuroscience in education*)

Inmaculada Bullón Gallego
Grado en Educación Primaria, Universidad de Jaén, España

Páginas 118-135

Fecha recepción: 15-10-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

La neurociencia se está trasladando a las aulas siendo así una herramienta básica para conocer y entender cómo funciona el aprendizaje mediante el estudio del cerebro. Gracias a su estudio el profesorado puede saber que estrategias son las más adecuadas para que los alumnos y alumnas adquieran cierto aprendizaje de forma duradera. A lo largo de este artículo conoceremos el término Neurociencia aplicado a la actuación pedagógica, es decir, "Neuroeducación". Para ello desarrollaremos una investigación en varios centros educativos de la provincia de Jaén para comprobar si el profesorado conoce el concepto y está actualizado al respecto. Antes, realizaré una revisión de autores y teorías más relevantes hasta la fecha.

Palabras clave: neurociencia; aprendizaje; profesorado; cerebro; neuroeducación

Abstract.

Neuroscience is moving to the classrooms being thus a basic tool to know and understand how learning through the study of the brain. Thanks to his studio teacher may know which strategies are the most appropriate so the students can acquire certain learning permanently. Along this article will know the term neuroscience applied to the action teaching, that is, "Neuroeducation". To do this we will develop a research in several schools in the province of Jaén to check if the teacher knows the concept and is updated in this regard. Before, I will do a review of authors and major theories to date.

Keywords: neuroscience; learning; teaching; brain; neuroeducation

1.-Introducción.

El presente artículo se centra en el tema de la Neurociencia, Salas Silva (2003) la define así: "no debe ser considerada como una disciplina, sino que es el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro, se relaciona con la conducta y el aprendizaje".

La neurociencia está acercando al profesorado a conocer el cerebro y su funcionamiento, ya que se ha demostrado su gran aportación al campo pedagógico con lo que respecta al funcionamiento del aprendizaje, la memoria, las emociones y otras muchas funciones cerebrales que cada día son estimuladas en los centros educativos.

Cuando las neurociencias son combinadas con la psicología, aparece lo que conocemos como neurociencia cognitiva. Esta, proporciona una nueva manera de entender el cerebro y como este reacciona ante determinados estímulos. Uno de los campos de estudio de la neurociencia cognitiva está centrado en la educación, dando lugar a lo que conocemos como Neuroeducación. Esta nueva combinación tiene entre otros objetivos el de estudiar los procesos neurocognitivos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar entre maestro y alumno en el aula. Un mejor conocimiento sobre nuestro cerebro y sus reacciones ante la entrada de nueva información, supondrá un avance antes desconocido en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) que tienen lugar en nuestras aulas. La unión de la Neurociencia con la educación es llamada Neuroeducación.

2.- Historia de la neurociencia.

Si miramos a nuestro alrededor, podemos observar como el avance experimentado en las últimas décadas por la humanidad se ha elevado hasta cotas que eran difíciles de imaginar pocos siglos atrás. Los avances acontecidos en numerosos campos de estudio han supuesto romper en muchas ocasiones con creencias que veníamos arrastrando desde siglos anteriores. La revolución tecnológica a la que estamos sometidos en la actualidad (en países desarrollados), supone que tengamos que readaptarnos continuamente a una sociedad que avanza a tal velocidad que nos resulta difícil llegar a entenderla. El hombre es capaz de crear casi cualquier cosa que se proponga, desde un peluche para un recién nacido hasta el más complejo de los ordenadores capaz de manejar la máquina más compleja. Gracias a algunos de estos avances, hemos podido llegar a comprender un poco mejor cómo funciona el más complejo de los órganos que se encuentran en el cuerpo humano, el cerebro. A día de hoy sabemos que nuestro cerebro trabaja como un todo al mismo tiempo. Debido a las numerosas conexiones que se producen en su interior, es capaz de adaptarse a cualquier situación que le planteemos en nuestro día a día resolviendo de una manera efectiva la problemática con la que se encuentre el individuo.

Siglos atrás solo se podía especular o intentar adivinar como reaccionaba este a los estímulos a los que era sometido. Hoy día, gracias a la tecnología, podemos saber cómo reacciona nuestro cerebro y qué parte del mismo se involucra más en función

del estímulo recibido. Aunque todavía queda mucho por descubrir acerca del funcionamiento del mismo, sabemos que funciona de manera conjunta y aunque determinadas zonas puedan reaccionar en mayor o menor medida, en función del estímulo, el cerebro transmite información interconectándose entre sí mediante una compleja red de impulsos eléctricos. Estas conexiones unen millones de neuronas que son las encargadas de entender y transmitir el estímulo recibido desde el exterior. Con estos nuevos descubrimientos acerca del funcionamiento del cerebro ha aparecido una nueva rama de estudio denominada Neurociencia.

Aunque la Neurociencia es algo relativamente moderno, ya desde la antigüedad el hombre se ha preguntado cómo funcionaba nuestro cuerpo. Es por ello necesario hacer un breve repaso sobre los autores más influyentes en el conocimiento del mismo, así como exponer cuales han sido las teorías más relevantes en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje.

Uno de los primeros científicos que se planteó como funcionaba nuestro cuerpo fue Aristóteles. Para él, el cuerpo humano estaba todo conectado entre sí y funcionaba todo al unísono. Para que ello fuera posible, sólo dos órganos podían realizar esa función, el cerebro y el corazón. Debido a la época en la que se encontraba, era imposible adivinar cuál de ellos era el encargado de realizar estos procesos tan complejos. Aunque realizó algunos experimentos, llegó a la conclusión errónea de que debía de ser el corazón el que predominaba sobre todos los demás órganos.

La teoría propuesta por Aristóteles sería contraria a la que años después propuso Hipócrates. Considerado como el padre de la medicina, rechazó las creencias de que las enfermedades provenían de lo divino. Mediante el estudio de algunos de sus pacientes y de la enfermedad conocida como epilepsia, propuso que toda enfermedad era causada por alguna parte del cuerpo. Sabía que era el cerebro el que gobernaba los movimientos mediante investigaciones realizadas con personas que llegaban heridas a su clínica, por tanto, si el cerebro era el que gobernaba los movimientos también debía estar implicado en la toma de decisiones y en el pensamiento. (Alsina, J. 1970)

Años más tarde, Galeno realizó un avance importante en el conocimiento del cerebro. Para ello, realizó un experimento en el que seleccionó regiones específicas del sistema nervioso, llegando a observar que cada parte del cerebro estaba especializada en producir alguna función motora o sensitiva.

René Descartes y la unión mente-cuerpo. Para Descartes, el cerebro, es el órgano que analiza la información que recibe desde el exterior. Descartes, consideraba el cerebro como un mapa donde está cifrado el medio externo y las respuestas que en él se dan. Descartes proponía que si conociésemos todas las partes de nuestro cerebro y cuáles de ellas se activaban según qué situación, podríamos curar cualquier tipo de enfermedad o de reacción impropia del ser humano. Por ejemplo la ira.

Tendríamos que esperar a principios del siglo pasado para que Santiago Ramón y Cajal propusiera su teoría acerca del funcionamiento del cerebro y como estaba conectado entre sí. Considerado como el fundador de la neurobiología moderna, fue el primero en mostrar con exhaustiva precisión el sistema nervioso, la existencia de neuronas y como estas estaban relacionadas entre sí. Ramón y Cajal hablaba de dos

lenguajes del cerebro, uno eléctrico y otro químico, afirmaba que todo el conocimiento que tiene la humanidad es producido por esa masa de poco más de 1,5 kg de peso (cerebro).

3.-Revisión de autores y estudios relacionados con la investigación.

Como afirma José Antonio Marina (2012).La neurociencia y la educación deberían establecer entre sí una colaboración más estrecha. Las iniciativas que ya se han llevado a cabo en este sentido son importantes, pero insuficientes. La escuela no sólo debería aprovechar los descubrimientos producidos en el ámbito de la neurociencia, sino también debería demandar a los neurocientíficos la aclaración de ciertos temas de interés educativo. La neurociencia debería conseguir cuatro objetivos: (1) ayudar a los profesores a entender el proceso educativo; (2) ayudarles a resolver trastornos del aprendizaje de origen neurológico; (3) ayudarles a mejorar los procesos de aprendizaje y a incrementar las posibilidades de la inteligencia humana, sugiriendo nuevos métodos y validando los elaborados por la pedagogía, y (4) ayudar a establecer sistemas eficientes de interacción entre cerebro humano y tecnología. Marina, J. A. (2012).

El teórico Michel Gazzaniga piensa que el objetivo de la neurociencia cognitiva es investigar cómo el cerebro hace posible la mente (Gazzaniga, 2006).

Es evidente que la neurociencia puede ayudarnos a comprender y a mejorar el trabajo educativo y cada vez se están haciendo más esfuerzos para aprovechar en la educación los descubrimientos neurocientíficos.

En el 2000 se celebró en Nueva York un congreso internacional sobre la plasticidad y los períodos claves del aprendizaje. En el 2001, en Granada se volvió a tratar el modo de introducir en las escuelas los descubrimientos de la neurociencia. En el 2002, la OCDE presentó un documento titulado *Understanding the brain*, en el que se afirmaba que la educación estaba aún en una etapa precientífica y que convenía preguntarse si las neurociencias podían ayudar a elevarla a un estatus científico. A la vista de que uno de cada seis alumnos dice que odia la escuela.

Seguidamente la Academia Pontificia de Ciencias convocó un Congreso Internacional sobre el tema en 2003 (Battro *et al.*, 2005), y al año siguiente se constituyó la "International Mind, Brain, and Education Society" (IMBES). Su objetivo es la creación de una ciencia transdisciplinar, construida sobre los conocimientos de la neurociencia, la psicología y la educación; publica una revista con el mismo título: *Mind, Brain and Education*. Además, se ha producido una abundante bibliografía sobre "cómo enseñar pensando en el cerebro", "brain-based learning", "neurodidáctica" o "neuroeducación".

En España también se ha investigado sobre esta cuestión y tenemos la obra más sistemática y completa que es *Neurodidáctica*, de Jesús M^a Nieto, que está dividida en cuatro partes: 1.- La aportación de las neurociencias a la psicología y la pedagogía, 2.- Anatomofisiología del sistema nervioso central, 3.- Neuropsicología cognitiva, 4.- Neurodidáctica (Nieto 2011).

Aunque se considera que la Neurociencia es un término relativamente moderno aún no hay muchos estudios sobre ello pero conocer cómo funciona el cerebro resulta útil para los educadores y además para todo el mundo, porque nos permite conocer sus posibilidades y la forma de cuidarlo. "¿Importa para nuestras vidas saber cómo funciona el cerebro? -escribe Damasio- Creo que importa, y mucho, sobre todo si aparte de conocer lo que actualmente somos, nos preocupamos por aquello que podemos llegar a ser" (Damasio, 2011).

Resaltar la demostración que se realizó utilizando neuroimagenes mediante el cual se demostró un mayor conocimiento sobre las funciones cerebrales superiores y complejas, como el lenguaje, la memoria y la atención, las cuales son estimuladas, fortalecidas y evaluadas día tras día en los centros educativos de todo el mundo. (Hernández y De Barros., 2015: 213).

Resumiendo, "lo más importante para un educador es entender a las Neurociencias como una forma de conocer de manera más amplia el cerebro -cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información, entre otras cosas- para que a partir de este conocimiento pueda mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje que se dan en el aula." (Hernández y De Barros., 2015: 214-215).

En el siguiente cuadro se puede apreciar cómo está evolucionando la ciencia en el conocimiento del cerebro.

Antiguo pensamiento...	Nuevo pensamiento...
1. La forma en que se desarrolla el cerebro depende de los genes con que se nace.	1. La forma en que un cerebro se desarrolla depende de una interacción compleja entre los genes con que se nacen y las experiencias que se tienen.
2. Las experiencias que se tienen antes de los tres años de edad tienen un impacto limitado en el desarrollo posterior.	2. Las experiencias tempranas tienen un impacto decisivo en la arquitectura del cerebro, y en la naturaleza y grado de las capacidades del adulto-
3. Una relación segura con la figura de apego primaria crea un contexto favorable para el desarrollo y aprendizaje.	3. Las interacciones tempranas no sólo crean un contexto; ellas afectan directamente la manera en que se "cablea" o "interconecta" el cerebro.
4. El desarrollo del cerebro es lineal: la capacidad de aprendizaje del cerebro crece constantemente mientras el infante progresa hacia la edad adulta.	4. El desarrollo del cerebro no es lineal: hay épocas claves para adquirir diversas claves de conocimiento y de habilidades.
5. El cerebro de un niño es mucho menos activo que el cerebro de un estudiante universitario.	5. En el momento en que los niños alcanzan los tres años de edad, sus cerebros son dos veces más activos que

	los de los adultos. Los niveles de actividad caen durante la adolescencia.
--	--

Rima Shore (1997): *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development.*

Para corroborar la idea anterior destacar al teórico Ortiz, T. (2009): que reseña los principales factores que contribuyen al interés educativo actual por la neurociencia:

- Un deseo de fundar la educación en datos científicos seguros y no en neuromitos.
- Un aumento de los estudios de las bases neurales del pensamiento matemático.
- Los recientes progresos en comprender las bases cerebrales para los procesos de descodificación lectora.
- Las investigaciones de la psicología cognitiva sobre lectura y matemáticas que sirven para fundamentar los estudios neurológicos.
- La frustración producida por las imprecisas teorías del aprendizaje y el deseo de contrastar los resultados de los análisis cognitivos, conductuales y sociales.
- La frustración con las medidas para resolver los problemas de aprendizaje.
- El deseo de introducir y explorar nuevos métodos e investigaciones metodológicas en las ciencias sociales.

Por todo ello nace la Neuroeducación como una de las propuestas a ser tomada en cuenta. Apostando por una educación para el Siglo XXI. Por tal razón, es de vital importancia implementar en nuestras aulas nuevos componentes que abran camino a un nuevo modelo de práctica pedagógica, un modelo que considere la armonía entre el cerebro, el aprendizaje y el desarrollo humano. (Hernández y De Barros., 2015: 217).

4.-Neuroeducación: Nueva perspectiva de Enseñanza-Aprendizaje.

Como vimos al principio de este artículo la neuroeducación aprovecha los conocimientos de la neurociencia y de las ciencias integradas en ella para potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes así como su memoria, al mismo tiempo ofrece a los maestros nuevos caminos para aprovechar al máximo sus conocimientos y cuál es la manera óptima para transmitirlos a sus alumnos. La neuroeducación pone especial énfasis en la necesidad de incluir el ingrediente emocional en el proceso de E-A, siendo importante tanto para el docente como es discente.

Gracias a la psicología, psicopedagogía y otras ciencias sabemos que el ser humano no es solo racional sino también emocional, es más, hoy día tenemos claro que primero somos emocionales y después racionales. Además de ser un ser social por naturaleza. Es por esto que el individuo aprende mejor aquello que nos aporta algo emocionalmente.

Una de las mayores ventajas que ofrece la neuroeducación es que posibilita adaptarse a cualquier edad. Hasta ahora, nuestro sistema educativo "clasifica" a nuestros alumnos de una manera homogénea en función de su edad, transmitiendo la información de igual manera para todos ellos sin tener en cuenta su desarrollo

madurativo. Por consiguiente, nos encontramos con niños que sin tener ningún problema cognitivo no son capaces de alcanzar los objetivos requeridos. La neurociencia, es capaz de adaptarse a cada uno de ellos debido principalmente a que añade el componente emocional anteriormente comentado. Desde luego si hay algo que realmente tiene sentido para nosotros, sin duda nos resultará mucho más fácil de aprender y memorizar para el alumno como de enseñar para el maestro.

En definitiva, lo que pretendemos con la exploración de este nuevo campo dentro de la neurociencia no es otra cosa que proporcionar nuevas herramientas que ayuden tanto a aprender mejor al alumno como a enseñar mejor al docente, de manera que el individuo sea capaz de desarrollarse mejor en un mundo cada vez complejo a nivel social.

A continuación repasaremos algunos de los autores que más han influido en este nuevo campo, así como sus teorías más representativas.

Teoría del Cerebro Triuno.

La teoría propuesta por Roger Sperry (1973) y Paul MacLean (1990), consideraba el cerebro como un todo que funcionaba al unísono. Para ellos, el cerebro humano se divide en otros tres cerebros, a saber: El reptiliano, el sistema límbico y la Neocorteza. Cada una de estas áreas tiene funciones diferentes, pero todas ellas juntas forman la conducta humana.

1.-El Cerebro Reptiliano: esta parte del cerebro es la encargada de lo que el denominaba "conducta automática o programada". Esta parte del cerebro no tendría capacidad para pensar ni sentir, simplemente de actuar. Por ello, es considerado como el más primario de los tres. Es en definitiva una parte de nuestro cerebro que define un tipo de conducta instintiva en el ser humano, siendo esta programada y poderosa dentro de nosotros, provocando que sea muy resistente al cambio. Esta parte de nuestro cerebro está caracterizada por la acción.

2.-El sistema Límbico: la función de esta parte de nuestro cerebro es la de controlar la vida emotiva del ser humano, dándose procesos emocionales como el amor, depresión, el dolor, el placer, odio... Este sistema es el encargado de controlar y revisar toda la información que entra en nuestro organismo, siendo fundamental para la sobrevivencia del individuo.

3.- La Neocorteza: en esta parte se incluyen los dos hemisferios, en los cuales se realizan los procesos intelectuales superiores. El hemisferio izquierdo, sería el encargado de realizar los procesos de razonamiento lógico, funciones de análisis-síntesis y descomposición de un todo en cada una de sus partes y el hemisferio derecho, encargado de los procesos relacionados con la imaginación, creación y asociación de conceptos.

Vemos como la teoría del Cerebro Triuno, concibe al individuo como alguien que está formado por distintas capacidades, todas ellas integradas entre sí. A través del uso de todas estas capacidades o inteligencias, el sujeto es capaz de desenvolverse en cualquier ambiente, aprovechando al máximo toda su capacidad cerebral. Para que esto sea posible en el aula, el docente tendrá que desarrollar diversos escenarios de

aprendizaje, de manera que el alumno tenga que utilizar los tres cerebros comentados, permitiendo así el desarrollo completo del mismo. Para que esto ocurra, el currículo deberá desarrollarse mediante experiencias reales para el alumno así como significativas.

Teoría del Cerebro Total.

Teniendo como referencia el estudio anterior, así como sus propias investigaciones, Ned Herrmann (1994) propuso la teoría del Cerebro Total. Esta teoría integra la neocorteza y el sistema límbico. La unión entre ambos da lugar a una división del cerebro en cuatro áreas o cuadrantes. Cada una de ellas realizará funciones diferenciadas. El cerebro quedaría repartido como sigue:

- Cuadrante A (lóbulo superior izquierdo): sería el encargado del pensamiento lógico, cualitativo, analítico, crítico y matemático, en definitiva todo aquello que estuviera basado en hechos concretos.
- Cuadrante B (lóbulo inferior izquierdo): caracterizado por un estilo de pensamiento secuencial, planificado, detallado y controlado.
- Cuadrante C (lóbulo inferior derecho): presenta un estilo de pensamiento emocional, sensorial, humanístico, interpersonal, musical y simbólico.
- Cuadrante D (lóbulo superior derecho): destacado por su estilo de pensamiento conceptual, holístico, integrador, global, sintético, creativo, artístico, espacial y visual.

Al igual que la anterior teoría, esta señala que el currículo ha de ser diseñado y estructurado alrededor de los intereses de los estudiantes mediante un aprendizaje contextualizado y que a su vez sean significativos para ellos. Serán los propios estudiantes los que adapten sus estilos de trabajo en función de sus características individuales, siendo a su vez ellos los verdaderos protagonistas del proceso, para que ello sea posible se propone que se trabaje en equipo para la construcción de nuevo conocimiento. Será el docente el encargado de exprimir al máximo las habilidades de sus alumnos, orientando el aprendizaje hacia experiencias reales y significativas para ellos, así como elevando la motivación intrínseca y extrínseca de los mismos, manteniendo elevado el interés por adquirir nuevos conocimientos tanto dentro como fuera del aula.

Cerebro derecho versus cerebro izquierdo.

La teoría propuesta por Linda Lee Williams (1986), enfatiza en que cada parte de nuestro cerebro controla diferentes maneras de pensar. Esto es algo que ya se venía demostrando con las investigaciones de Herrman, pero donde realmente hace su aporte esta teoría es que ambos hemisferios funcionan de una manera diferente.

El cerebro izquierdo: es considerado como un procesador algorítmico que maneja información de una manera exacta, detallada... lo que nos permite realizar análisis, aplicaciones y cálculos matemáticos entre otros.

El cerebro derecho es el encargado de la memoria, la percepción espacial, sensorial, todo lo que incluye la intuición, lo sintético y subjetivo, potenciando esta parte todo lo que está relacionado con lo estético, los sentimientos, además es en esta parte donde tiene lugar el proceso creativo.

Aunque ambos se encargan de funciones diferentes, llegan a funcionar como un todo, aunque si debemos tener en cuenta que cada individuo tiene más desarrollado un hemisferio que otro.

Nuestro sistema educativo, tal y como lo tenemos planteado hoy día, está cuanto menos incompleto. Incompleto porque si hacemos caso a esta teoría solo estaríamos intentando desarrollar la parte izquierda de nuestro cerebro. Más aún con la nueva ley educativa en la que se han incrementado las materias instrumentales en detrimento de otras que han sido consideradas como menos importantes.

Se hace por tanto necesario que los alumnos y alumnas sean capaces de desarrollar ambos hemisferios al mismo tiempo sin desarrollar uno más que el otro, dando así la posibilidad de aprovechar al máximo las cualidades particulares de cada uno.

Teoría de las inteligencias múltiples.

La teoría propuesta por Gardner (1997), supuso una nueva forma de entender nuestro cerebro. Gardner, reformuló el concepto de inteligencia tratando a esta como una capacidad, convirtiéndose así en una destreza y por tanto algo que se puede desarrollar ignorando por completo el componente genético y cultural. Aunque sin menospreciar ambos componentes, Gardner dio especial importancia al medio ambiente, las experiencias personales y la educación recibida entre otras.

En un primer momento Gardner planteo la existencia de siete tipos de inteligencia para después añadir una más. Cada una de estas inteligencias estaba representada en una zona determinada del cerebro. A continuación se exponen cada una de ellas y donde se encuentran ubicadas en el mismo:

1.-Inteligencia Lingüística: lóbulo Frontal y temporal del hemisferio izquierdo. Incluye 2 áreas muy importantes: Broca y Wernicke. Entendida como la capacidad para el uso de las palabras y el lenguaje.

2.-Inteligencia Lógico-Matemática: áreas del lóbulo parietal izquierdo. Esta inteligencia es la encargada del pensamiento y razonamiento inductivo-deductivo, así como de los números en el reconocimiento y la abstracción de patrones.

3.-Inteligencia Musical: Lóbulo temporal derecho con relación topográfica entre ambos hemisferios. Es la habilidad para reconocer tonos y sonidos, ritmos y escalas.

4.-Inteligencia Cinestésico-Corporal: Cerebelo, ganglios basales y corteza motora. Relacionada con el conocimiento de nuestro propio cuerpo y el control de la emoción física.

5.-Inteligencia Espacial: diferentes ubicaciones en las regiones posteriores del hemisferio derecho. Es la capacidad para visualizar objetos y dimensiones espaciales, crear imágenes y cuadros internos.

6.-Inteligencia Interpersonal: lóbulo frontal y otras estructuras. Es la capacidad para relacionarse socialmente y la comunicación persona a persona.

7.-Inteligencia Intrapersonal: circuitos cerebrales en lóbulos frontales. Es el conocimiento de uno mismo. Estaría relacionada con la autorreflexión y la conciencia.

Posteriormente se añadiría otra inteligencia denominada naturalista o ecológica, esta no existe de acuerdo en que parte del cerebro está localizada.

Para Gardner (2011), el actual sistema educativo pone demasiado énfasis en la inteligencia verbal-lingüística y la lógico-matemática (hemisferio izquierdo). Propone un currículo que incluya las artes, la autorreflexión, la comunicación y la educación física, dando opción a desarrollar ambos hemisferios por igual y por ende los diferentes tipos de inteligencia que el propone en su teoría. En definitiva, Gardner propone que la escuela del futuro debe hacer entender que cada persona es diferente y que cada uno de nosotros puede combinar las inteligencias de una manera distinta. La misión de los docentes es hacer que sus alumnos y alumnas sean capaces de descubrirlas y potenciarlas.

Inteligencia emocional.

La teoría de la Inteligencia Emocional (IE), tiene algunos rasgos en común la que fuera propuesta por Gardner. Aunque este término había sido utilizado con anterioridad en 1985 por Wayne Payne, el cuál desarrollo su tesis doctoral sobre el estudio de las emociones, sería a partir de 1995 con la publicación del libro "inteligencia emocional" de Daniel Goleman cuando el término adquirió relevancia a nivel mundial debido al éxito que obtuvo su libro. Aunque ya antes autores como Mayer y Salovey (1990) habían propuesto un modelo que difiere con el de Goleman. A continuación desarrollaremos ambas teoría de la Inteligencia Emocional.

La IE la podemos entender desde dos puntos de vista. Por un lado están los modelos mixtos y los modelos de habilidad.

Los modelos mixtos, son los propuestos por autores como Goleman (1995) y Bar-On (1997), estos combinan características de la personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con las habilidades emocionales.

Goleman (1995) define la IE como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales. Este autor, afirma que existe un Cociente Emocional que en ningún momento está opuesto al ya conocido Cociente Intelectual. La IE según Goleman tendría los siguientes componentes:

- Conciencia de uno mismo: Conciencia de los propios estados internos.
- Autorregulación: relacionado con el control de nuestros impulsos internos.
- Motivación: Es aquella que nos guía y nos facilita el logro de objetivos
- Empatía: relacionada con la conciencia de sentimientos ajenos.
- Habilidades sociales: Capacidad para relacionarse con los demás pero sin controlar al otro individuo.

Otro modelo de IE, es el propuesto por autores como John Mayer y Peter Salovey (1990), que aunque menos conocido, ha tenido un gran apoyo dentro de la comunidad científica. Este modelo, define la IE como "la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de una forma apropiada y precisa, así como la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás". Este modelo está formado por cuatro grandes componentes:

- Percepción y expresión emocional: Consiste en reconocer nuestras propias emociones y en los demás.
- Facilitación emocional: Consiste la capacidad para relacionar emociones con otras sensaciones como el sabor y olor.
- Comprensión emocional: Es interiorizar nuestros sentimientos dentro del pensamiento y considerar los cambios emocionales que se produzcan en nuestro interior.
- Regulación emocional: Es la capacidad para manejar y dirigir las emociones positivas y negativas de una manera eficaz.
- Dirección emocional: Consiste en comprender las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones así como la propia regulación de las emociones que experimentamos en nosotros y en los demás.

Hemos visto como el ser humano ha intentado conocer mejor su estructura mental y cuáles son los procesos que se desarrollan en nuestro cerebro cuando este se pone en funcionamiento. Hemos pasado de un conocimiento basado en la observación por parte del investigador hasta llegar a conocer como está formado y cuáles son las partes que se estimulan según qué acción estemos realizando. Con la aparición de la Neurociencia, abrimos un nuevo campo que en un futuro no muy lejano nos permitirá conocer nuestro cerebro y como este reacciona ante determinados estímulos con un nivel de detalle impensable en décadas anteriores.

5.-Diseño de la investigación.

Esta investigación se fundamenta en base al paradigma interpretativo, que consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la de los demás como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia. La intención final de este paradigma consiste en comprender las conductas, actos y pensamientos de las personas.

La investigación tendría un doble enfoque, cualitativo porque estudiamos la realidad en su contexto natural y los datos son de carácter descriptivo: las propias palabras de las personas encuestadas tanto habladas como escritas y la influencia de la conducta observable. Además también partimos de un enfoque cuantitativo donde se asignan valores numéricos a las declaraciones u observaciones, con el objetivo de estudiar estadísticamente las relaciones entre las variables.

5.1.-Metodología.

Para la realización de esta investigación hemos generado un cuestionario cerrado, estructurado con preguntas cuyas respuestas tienen diferentes alternativas. Existe una ventaja en este tipo de cuestionarios ya que supone una recopilación de datos fácil y sencilla. Como desventaja de su uso podemos destacar que se divide en dos secciones, es decir, por un lado tenemos preguntas que se contabilizan en base a respuestas dentro de las variables (Sí, No, NS/NC) y por otro lado las respuestas se contabilizaban en base a (Totalmente desacuerdo, desacuerdo, totalmente de acuerdo, de acuerdo y NS/NC). Esto puede suponer que el participante no piense sus respuestas en términos de las categorías que se le ofrecen.

Se ha ideado un cuestionario con 35 preguntas objetivas (elección simple), que recoge el pensamiento de los profesores/as a los que se les ha pasado de cinco colegios públicos de educación primaria, situados en un entorno socioeconómico medio. Lo que se pretende es conocer si el profesorado activo conoce el término neurociencia y sus implicaciones en el ámbito educativo.

Para introducir los cuestionarios en los colegios se pidió permiso a la Dirección del Centro y se explicó a todos los docentes en qué consistía y que su participación se recogería en un estudio. El cuestionario se llevó a cabo con la mayor confidencialidad posible y después se analizaron los resultados.

El estudio se sustenta bajo unos objetivos generales y específicos al mismo tiempo que nos planteamos una serie de hipótesis que serán corroboradas o no. Finalmente recopilamos toda la información y sacamos nuestras propias conclusiones.

5.2.-Problemas, objetivos, hipótesis y variables.

El principal problema del que partimos tiene como base la Neuroeducación y el planteamiento que se adopta de la misma en las aulas, ya que se sospechaba que profesorado limitaba exclusivamente su práctica a la metodología antigua, dejando a un lado el control de las emociones y motivaciones del alumnado para un mejor aprendizaje de conocimientos.

El objetivo fundamental de esta investigación es proporcionar fundamentos al profesorado para sean capaces de innovar y transformar su práctica pedagógica, así como darle las claves para reforzar las expectativas de éxito, motivación y emociones de los alumnos y alumnas. Además uno de los objetivos específicos que pretendemos tratar son: tomar la motivación y el estado de ánimo como principal motor determinante por parte del profesor/a para crear el equilibrio y control del cerebro humano y proporcionar cooperación entre padres, educadores y neurocientíficos.

Algunas hipótesis que planteamos a lo largo de la investigación fueron las siguientes:

- La mayoría de los docentes son desconocedores del tema de la Neurociencia.
- Existe una preocupación mayor por terminar los temarios que por lo que de verdad aprenden los/as alumnos/as.
- Las metodologías vigentes se centran en transmitir conocimiento sin apenas permitir que el alumnado interactúe en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los/as maestros/as tendrán una preocupación mayor porque sus metodologías sean más efectivas.
- Se dará un replanteamiento acerca de que metodologías son más adecuadas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más satisfactorio.

Por otro lado destacar las variables del estudio: desconocimiento sobre el tema de la Neurociencia y preocupación por terminar el temario de los libros de texto.

5.3.-Población y muestra.

Contexto 1:

Número de maestros activos en la localidad: 756

Número de maestros en el colegio: 42

Contexto 2:

Número de maestros activos en la localidad: 151

Número de maestros en el colegio: 30

Contexto 3:

Número de maestros activos en la localidad: 25

Número de maestros en el colegio: 25

Contexto 4:

Número de maestros activos en la localidad: 166

Número de maestros en el colegio: 15

Contexto 5:

Número de maestros activos en la localidad: 54

Número de maestros en el colegio: 19

Número total de maestros activos en las localidades motivo de estudio: 1.152

Número total de maestros en los colegios motivo de estudio: 131

Número total de cuestionarios obtenidos: 13

5.4.-Proceso de recopilación de datos.

Para la recopilación de datos recogimos la base de la investigación, que es el cuestionario que ideamos en los diferentes centros educativos de los cuales recogimos cumplimentados solamente 13.

Para contabilizar los resultados optamos por dividirlo en diferentes ítems:

- Neurociencia (pregunta 1/7)
- Aprendizaje en el aula (pregunta 8/12)
- Necesidades Educativas Especiales (pregunta 13/17)
- Neuroeducación (18/35)

Esto supuso dotarlo de estabilidad haciendo referencia a temas vinculados con la neurociencia, para hacerles llegar que existe un estrecho vínculo entre esta nueva ciencia y los aspectos educativos, con el objetivo de extraer más información acerca de cómo abordan el aprendizaje en sus aulas y los mecánicos que utilizan para la enseñanza. Además de conocer que entienden por necesidades educativas especiales y como vinculan éstas a la educación inclusiva y de calidad que deben establecer en su práctica educativa.

En todo momento los datos se recopilaron con total anonimato por parte de los participantes lo que supuso dotarlo de mayor validez y fiabilidad. A pesar de haber hecho llegar este cuestionario a varios centros de la provincia, la respuesta docente no fue la esperada, ya que se produjo una escasa participación por parte de este colectivo, lo que no lleva a pensar que los docentes actuales no están informados sobre el tema que estamos tratando.

5.5.-Análisis e interpretación.

Para llevar a cabo un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos en los cuestionarios vamos a realizar un recorrido por algunas de las preguntas más relevantes del estudio. Teniendo como referente las hipótesis planteadas, las cuales algunas de ellas se han corroborado.

Como hemos dividido el cuestionario en dos secciones para contabilizar mejor los resultados podemos realizar un análisis exhaustivo de los mismos.

En primer lugar analizaremos las preguntas de la 1 a la 21 en el gráfico de barras siguiente:

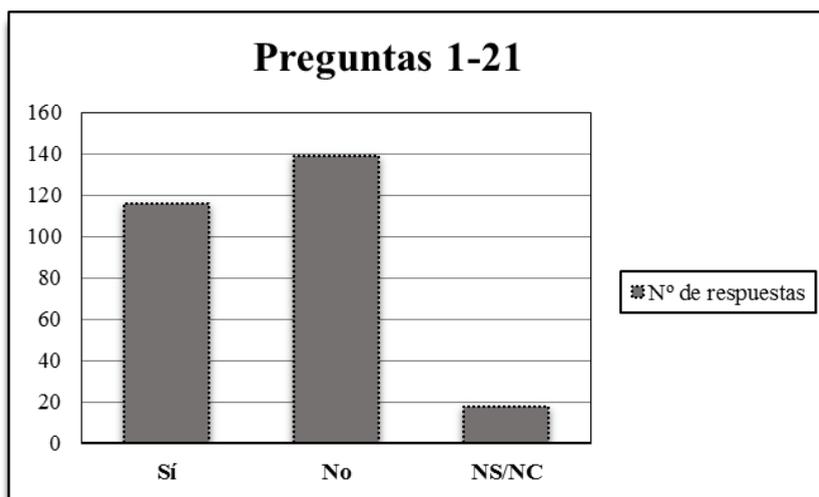


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico se observa a simple vista que la mayoría de los encuestados no conocen o no han oído hablar del término neurociencia. Algunos de ellos se justifican por la falta de información/formación a la que están vinculados y en algunos casos porque el tema no les suscita ningún tipo de interés.

Aunque cabe destacar que también hay un alto porcentaje que si conoce esta terminología y lo que estudia, pero más concretamente conocen lo que llamamos neuroeducación ya que les resulta más cercano en su día a día.

Esto se puede interpretar de dos formas. Por un lado puede que se este produciendo un cambio en las universidades que es donde se forman los docentes, reestructurando así la enseñanza en base a las nuevas sociedades que están surgiendo. Por otro lado, se puede tratar de la falta de interés por parte de los docentes ya que en algunos casos no tienen aspiraciones de seguir formándose y reinventándose en su labor. Pero lo que no saben es la gran responsabilidad que tienen ya que está en juego la educación de los alumnos. Por todo ello es importantísimo la vocación y aspirar a ser mejor en el trabajo, porque estos valores no se adquieren mediante el estudio sino que es algo con lo que se nace, la esencia de cada persona que debe ser focalizarla en su trabajo.

El porcentaje más bajo pertenece a los participantes que se abstuvieron de contestar algunas preguntas, ya sea por desconocimiento o la no comprensión de las mismas. Por último destacar algunas preguntas cuyas respuestas se reflejan en el gráfico y que aportaron información muy relevante como es el caso de si es necesario incorporar los conocimientos que aporta la neurociencia al curriculum de educación primaria y que si la neuroeducación podría mejorar la motivación de los alumnos/as en el aula evitando así problemas de conducta inapropiada.

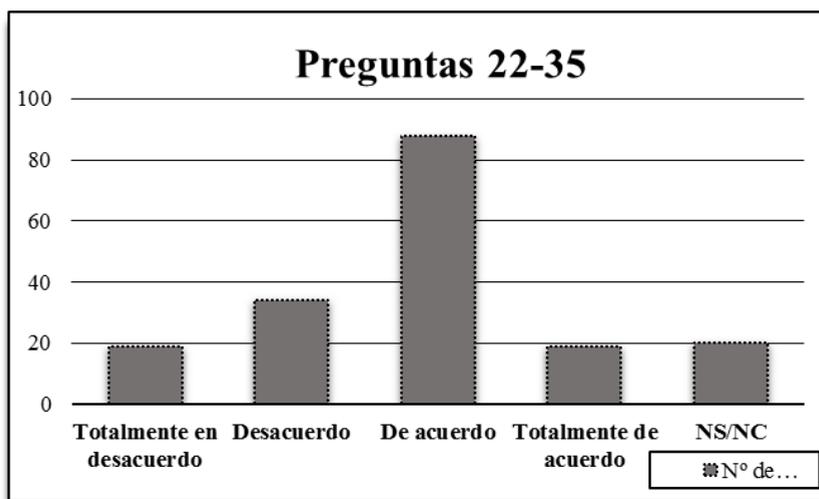


Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia.

Este segundo gráfico corresponde a un recuento de la pregunta 22 hasta la 35, contabilizadas conforme a las variables (totalmente en desacuerdo, desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo y NS/NC), gracias a estas variables podemos conocer de forma próxima la opinión de los participantes, además todas ellas tienen un apartado para justificarse.

A rasgos generales como se puede apreciar predomina la variable "de acuerdo" por encima de las demás. Esto explica que un alto porcentaje de participantes está de acuerdo con el contenido de las preguntas que hemos seleccionado, aunque no lleven los contenidos de la neurociencia o en este caso neuroeducación a la práctica establecen que se necesita un cambio. Esto se ve reflejado en preguntas como: ¿Es necesaria una formación más especializada en neurociencia para conseguir mejores resultados académicos en los alumnos? Pregunta en la que están de acuerdo el 9% de los participantes.

Lo mismo ocurre con la siguiente afirmación: "Considera que la Neuroeducación puede ayudarle para seguir formándose como docente, aprender y además podría estar relacionada con la percepción del alumno mejorando en este, así como activar en el alumno funciones complejas en la atención, memoria de trabajo y a corto plazo." Un 8% de los docentes está de acuerdo y un 5% está totalmente de acuerdo, estos resultados son satisfactorios ya que se están dando muchos casos en las aulas de alumnos/a inatentos y con problemas de memoria. Para la intervención con estos alumnos es esencial tener conocimientos en neurociencia para estimular ambos hemisferios del cerebro incluyendo en sus clases actividades como juegos de rol, imágenes visuales, metáforas y la creación de mapas conceptuales.

En definitiva este gráfico explica la transición que se está produciendo en la mentalidad de los docentes.

6.-Conclusión.

Para los futuros docentes, la neurociencia abre un nuevo abanico de posibilidades. Los avances en neuroeducación, han supuesto grandes cambios en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno, ha pasado de ser un mero receptor de información (conductismo), a ser el constructor de su propio aprendizaje (constructivismo). La neuroeducación, ha aportado a la educación la importancia de educar a través de las emociones y las repercusiones que tiene en el proceso de aprendizaje del alumno.

Parece incomprensible, que a pesar de todos estos avances en el conocimiento de procesos mentales que se dan en nuestro cerebro, sigamos planteando el mismo sistema educativo de años anteriores. Un sistema educativo que fue concebido en la Ilustración con unos fines concretos para una población. Nos empeñamos en seguir "entrenando" el hemisferio izquierdo sin dar importancia a los procesos mentales que se dan en nuestro hemisferio derecho. Afortunadamente, cada vez son más los maestros y profesores que intentan cambiar este modelo educativo. Un cambio, que se presenta difícil, ya que la actual formación de los futuros docentes es insuficiente (prácticamente nula) en lo que respecta a esta nueva ciencia y a las nuevas metodologías que se puedan derivar de ella.

Finalmente destacar que la sociedad actual está inversa en la era de las nuevas tecnologías y que menos que el profesorado este formado adecuadamente para adaptarse a la variabilidad de esta, nuestra sociedad. Por ello en la investigación que hemos llevado a cabo hemos indagado sobre la figura del educador, ya que se considera que para ser un buen profesor/a se debe estar siempre innovando y adquiriendo conocimientos para crear una realidad cercana al alumnado. Por ello es importante conocer lo que la Neurociencia nos ofrece a nivel educativo con el objetivo de conocer el cerebro del alumno para así desempeñar un aprendizaje significativo y formarlos como miembros de la sociedad.

Considerando así, no solo interesante sino que enriquecedor aprender y hacer uso de la Neurociencia en el aula.

7.-Bibliografía.

Alsina, J. (1970). Hipócrates. Sobre la enfermedad sagrada. *Boletín Del Instituto De Estudios Helénicos*, 4(1), 87-96.

De Barros, C., Hernández, A. (2016). *Neurociencia y tecnología en la inclusión educativa*. Granada: Gami.

Gardner, H. (2005). Inteligencia múltiple. *Revista De Psicología y Educación*, 1(1), 17-26.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* Basic books.

- Gardner. (1997). neurociencias. 2015, de neurociencia Sitio web:
<http://neurocienciaparapsicologos.com/tag/howard-gardner/>
- Gazzaniga, M. (2006): *EL cerebro ético*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.
- Hernández, A. y De Barros, C. (2015). *Fundamentos para una educación inclusiva*.
Valencia: Olelibros.
- Marina, J. A. (2012). Neurociencia y Educación. *Participación Educativa. Revista del consejo escolar del Estado, Vol. 1, Nº 1*. 6-14.
- Nieto, J.M. (2011): *Neurodidáctica*. CCS, Madrid.
- Ortiz, T. (2009): *Neurociencia y Educación*. Alianza, Madrid
- Salas, R. (2003) La educación, ¿necesita realmente de la neurociencia? En: *Estudios Pedagógicos*, Nº 29, 2003, pp. 155-171 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*.

Conocemos a nuestros alumnos/as con TEA: Síndrome de Asperger.
(We know our students with ASD: Asperger Syndrome)

Ana González Sánchez
Grado en Educación Primaria, Universidad de Granada, España

Páginas 136-144

Fecha recepción: 11-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

Promover un acercamiento al mundo de los alumnos y alumnas con Trastornos del espectro autista (TEA), concretando aquellos que presentan Síndrome de Asperger, conociendo a qué nos enfrentamos, así como la mejor intervención que se le puede brindar a este colectivo. Debemos conocer a las características que presentan estos niños y niñas, para determinar sus necesidades, ya que conociendo esto podemos hacer una intervención adecuada, de manera positiva y controlando los factores y elementos que inciden en nuestros alumnos y alumnas.

Palabras clave: TEA; alumnos; causas; características; intervención

Abstract.

Promote an approach to the world of students with Autism Spectrum Disorders (ASD), specifying those who have Asperger Syndrome, knowing what we are facing, as well as the best intervention that can be offered to this group. We must know the characteristics that these children present, to determine their needs, since knowing this we can make an appropriate intervention, in a positive way and controlling the factors and elements that affect our students.

Keywords: ASD; students; causes; characteristics; intervention

1.-Introducción.

Desde que Kanner en 1943 hizo la definición de autismo, a pesar de la cantidad de investigaciones que se han realizado a lo largo de los años, este sigue siendo un mundo extraño y lleno de incógnitas. Aún desconocemos su origen, lo que hace que su intervención se vuelva complicada.

Aunque, como he mencionado con anterioridad, no se sepa su causa, si podemos encontrar ciertas características comunes que presentan los alumnos y alumnas con este trastorno, tal y como expone Kanner en su libro de 1943 "Los trastornos autistas del contacto afectivo":

- Las relaciones sociales: siendo su rasgo fundamental, pues tienen la incapacidad para poder relacionarse normalmente con las personas y las situaciones.
- La comunicación y el lenguaje: en los que presentan grandes problemas y alteraciones, así como su uso extraño e incluso la ausencia de este.
- La insistencia en la invariancia del ambiente: pues son inflexibles e insisten en una rutina.

Poco tiempo después de que Kanner hiciera su publicación, otro médico, en este caso el pediatra Hans Asperger, publicó un artículo con sus propias conclusiones con respecto al autismo en 1944, en una publicación llamada "La psicopatía autista en la niñez". Al igual que Kanner, destacó las mismas características fundamentales de los niños y niñas con autismo.

2.-Trastorno del espectro autista: Síndrome de Asperger.

Según Kanner (1943), el autismo se define como "la falta del contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional", en el que se basaba en tres núcleos:

1. Trastorno cualitativo de la relación
2. Alteraciones de la comunicación y el lenguaje
3. Falta de flexibilidad mental y comportamental.

Hoy día la definición más aceptada por la sociedad educativa, es la que ofrece la DSM-V (2012), así como su clasificación. El TEA se engloba dentro de la categoría denominada como "Trastornos del Neurodesarrollo" y se convierte en el único diagnóstico posible del autismo, en los que además se engloban el Síndrome de Asperger y y TGD-NE, entre otros.

Existe una gran diversidad dentro del TEA, por lo que las dimensiones que nos presenta la autora Lorna Wing (1979) nos es muy útil. Esta diferencia seis dimensiones del espectro autista:

1. Trastornos de la relación social

2. Trastornos de las funciones comunicativas
3. Trastornos del lenguaje
4. Limitaciones de la imaginación
5. Trastornos de la flexibilidad mental y de la conducta
6. Trastornos del sentido de la actividad propia

Podemos decir que en los últimos años hay alrededor de 25 de cada 10000 nacidos que presentan algún tipo de trastorno del espectro autista, siendo mayoría los que presentan Síndrome de Asperger.

Los motivos por las que se podría dar el TEA infantil, pueden deberse a una serie de causas etiológicas como pueden ser:

1. Anomalías genéticas
2. Alteraciones cromosomáticas
3. Trastornos infecciosos
4. Deficiencias inmunológicas
5. Alteraciones metabólicas
6. Alteraciones estructurales cerebrales
7. Hipótesis globalizadoras

Cuando hablamos de Síndrome de Asperger, nos referimos, según la Confederación de Asperger en España, "es un trastorno severo del desarrollo que conlleva una alteración neurobiológicamente determinada en el procesamiento de la información.

Las personas afectadas tienen un aspecto de inteligencia normal o incluso superior a la media. Presentan un estilo cognitivo particular y frecuentemente, habilidades especiales en áreas restringidas". Aunque el Síndrome de Asperger lleva el nombre del doctor Hans Asperger, no se acuñó este término hasta después de la muerte de este en 1980.

3.-Características del Síndrome de Asperger.

Cada niño con Síndrome de Asperger, a partir de ahora S.A, puede poseer características diferentes, ya que las puede expresar de forma distinta. Nosotros vamos a exponer una división de estas características, siendo a Riviere (1996):

1. Trastorno cualitativo de la relación: son incapaces de relacionarse con iguales, pues no tienen sensibilidad en las señales sociales, no presentan reciprocidad emocional y son incapaces de adaptar su conducta al contexto.
2. Inflexibilidad mental y comportamental: interés absorbente por ciertos temas. Actitudes perfeccionistas extremas.
3. Problemas de habla y del lenguaje: retraso en la adquisición del lenguaje, con anomalías en la forma de adquirirlo. Empleo de lenguaje excesivamente formal, con tono, ritmo y modulación extrañas. Problemas

de que conversar con los otros y dificultades en la producción de emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores.

4. Alteración de la expresión emocional y motora: limitaciones y anomalías en gestos. No hay correspondencia entre gestos y referentes. Torpeza motora en general.
5. Capacidad normal de "inteligencia impersonal": normalmente habilidades especiales en ciertos temas de su interés.

4.-Teoría de la mente.

Cuando hablamos de "Teoría de la mente", estamos haciendo referencia a la capacidad que tenemos los humanos de formar una representación interna de los estados mentales de otras personas.

En nuestra vida diaria no somos simples observadores de los comportamientos de los demás, sino que somos capaces de saber los planes, intenciones, creencias de los otros, que nos permiten explicar y comprender las conductas que presentan. Pero no solo a través de dicha observación entendemos las conductas, sino que somos capaces de "ponernos en el lugar del otro", entendiendo así dichos comportamientos.

Para nuestros alumnos y alumnas con S.A. aunque tengan su inteligencia intacta, esta no le es suficiente, ya que presentan dificultades para ponerse en el "lugar del otro" e intuir su mundo interior según Baron-Cohen (2002).

Desde la teoría de la mente, se intenta explicar las dificultades que presentan las personas con S.A. principalmente en las interacciones sociales. Son incapaces o "torpes" para intuir los pensamientos de los demás, por lo que las consecuencias de esto, teniendo en cuenta que los seres humanos somos seres sociales y que necesitamos la interacción con los demás, son la no consecución de la mayoría de los objetivos que tiene una persona. Algunas de las consecuencias de esta limitación de comprender a los demás pueden ser:

1. Dificultad para predecir el comportamiento de los otros
2. Dificultad para interpretar las intenciones de los otros y las razones de su conducta
3. Dificultad para exponer sus propias conductas
4. Dificultad para entender las emociones, tanto las suyas propias como las del resto
5. Dificultades para comprender como su comportamiento puede afectar al resto y lo que este influye en el pensamiento de los demás sobre él.
6. No tienen en cuenta el nivel de conocimiento del otro cuando explican cualquier tipo de información
7. Dificultad para tener en cuenta el grado de interés del otro sobre el tema de conversación
8. Dificultad para anticipar lo que los demás pueden pensar de su comportamiento

9. Dificultad para mentir o para comprender los engaños
10. Dificultad para comprender las interacciones sociales, lo que puede ocasionar problemas en las normas sociales.

Las dificultades para interactuar con los demás no solo se comprueban a la hora de encontrar y mantener amistades, también ocasionan problemas en la mayoría de las actividades cotidianas, que es fundamental para tener un desarrollo óptimo personal y una buena calidad de vida.

5.-EL ámbito familiar y social.

La persona con S.A. significa un desafío para su entorno, puesto que tienen dificultades de interacción con la familia, por las dificultades o peculiaridades que presenta en la creación de vínculos afectivos, por las dificultades de establecimiento de vínculos y relaciones con la familia, con la comunidad y con los amigos.

En aquellos casos en que se llega a producir un diagnóstico, erróneo o no, tardío o temprano, de un persona con S.A., se pueden establecer dos etapas básicas en la evolución de la familia con respecto a las peculiaridades de uno de sus miembros: una desde los primeros síntomas o indicios de alerta hasta la aceptación del diagnóstico, (que no es lo mismo que recibirlo) y otra a partir de este momento.

a.- La primera etapa, ese tiempo que transcurre desde que de forma paulatina va manifestándose un conjunto de peculiaridades en la interacción de su hijo con el mundo; antes de conocer la familia la causa (si la hubiera) y nombre (si lo tuviera) de este síndrome, se va a caracterizar por: confusión (por la disparidad de capacidades del niño), ansiedad (por no saber solucionar los problemas y ayudar a su hijo), frustración (por la penosa peregrinación diagnóstica) y culpa (pautas educativas erróneas).

En estos momentos previos, diversas actitudes son posibles en los padres como la sobreprotección de su hijo, intervenciones terapéuticas inadecuadas (mal orientadas por los profesionales), variadas, contradictorias (por lo que generan más culpa), ignorar el problema, seguir el diagnóstico más favorable,...

b.- La segunda etapa, se inicia con la aceptación del diagnóstico, que implica, para la familia, una serie de consecuencia de diversa índole:

1. Descanso; posibilidad de planificar la intervención educativa y el futuro. El empleo de pautas educativas y de interacción más adecuadas. Explicación adecuada a la curiosidad e interés de los demás. Justificación a quejas de lo demás por el comportamiento del niño.
2. Aunque permanecen las dificultades; los problemas conductuales severos que derivan en aislamiento social de toda la familia. Desarrollo del trastorno y pronostico variable y difícil de predecir... (en general, coinciden con las presentadas por familias de niños con autismo).

Los hermanos sufren también de estrés, debido a la imprevisibilidad de las necesidades futuras de su hermano en las que anticipan que van a desempeñar un importante papel.

Como cualquier crisis familiar, distintas fases acompañan el momento del diagnóstico, haciendo hincapié en que pueden no producirse todas las fases en la misma persona o, quizás más grave, no hacerlo al unísono los distintos miembros (padre y madre fundamentalmente).

6.-La identificación e intervención educativa.

Cuando vamos a realizar una intervención educativa a un alumno o alumna con SA debemos partir siempre de la evaluación psicopedagógica, que la realizará el Equipo de Orientación Educativa (EOE), siendo esta continua y revisable.

Tomaremos con referencia para dicha intervención el currículo ordinario y la actuación conjunta de distintos miembros de la comunidad educativa, como son: familia, tutores, especialistas, equipo interdisciplinar y entidades externas.

Para hacer una adecuada identificación de las necesidades que presenta nuestro alumnado, debemos tener en cuenta:

1. Toda la información posible sobre el alumno/a: desarrollo general, nivel de competencia curricular y estilo y motivación de aprendizaje.
2. Información sobre el entorno del alumno/a: contexto escolar, aula, centro y contexto socio-familiar.
3. Procedimientos, técnicas e instrumentos: hay que ser cautos y perspicaces en la utilización de las distintas pruebas. Los instrumentos y técnicas que podemos usar son: observación, cuestionarios entrevistas a los padres, escalas de desarrollo, test estandarizados, desarrollo psicológico, evaluación del lenguaje y competencia comunicativa y pruebas escolares concretas.

Además debemos hacer una evaluación social, en el que evaluaremos el desarrollo social que presenta, así como sus habilidades sociales, autoestima y autoconcepto.

Para una adecuada respuesta educativa, tenemos que comenzar por una organización del centro y del aula que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno/a.

A nivel de centro hay que tener presente en el Proyecto de centro y en el Proyecto educativo este tipo de alumnos/as, ya que hay que tener un centro abierto, participativo e innovador que tenga presente las características de este tipo de alumnado, por lo que debe presentar una cultura inclusiva y la consideración de las diferencias como un recurso de apoyo. Además deberá brindar al profesorado una

formación adecuada para el tratamiento de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

A nivel de aula, se debe dotar con personal docente preparado, así como de especialistas, que ayuden a un adecuado desarrollo, así como materiales adaptados a las necesidades del alumno/a. Hay que tener en cuenta también los espacios y tiempos, ya que los alumnos/as con SA necesitan ambientes estructurados.

Los recursos que se utilicen siempre tienen que estar basados en el principio de normalización, ya que cuanto más se acerquen a los recursos ordinarios mejor aceptación tendrán. La inclusión del alumno/a con TEA es primordial para el buen desarrollo de sus necesidades puesto que necesita de la interacción con sus iguales para la mejora de sus habilidades sociales.

Cuando hacemos una intervención a nivel individual con alumnos/as con TEA debemos realizar una adaptación significativa.

Las adaptaciones curriculares significativas son según las Instrucciones de 22 de junio de 2015 de la Dirección de Participación y Equidad por la que se establece el protocolo de detección e identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la organización de la respuesta educativa: "las modificaciones en la programación didáctica que afectarán a la consecución de los objetivos y criterios de evaluación en el área/materia/módulo adaptado.

De esta forma, pueden implicar la eliminación y/o modificación de objetivos y criterios de evaluación en el área/materia/ módulo adaptado". Estas adaptaciones se propondrán con carácter general para un curso académico.

7.-Programas específicos.

Es adecuado además que los alumnos realicen programas específicos para el desarrollo de las habilidades sociales, la autoestima y el auto concepto.

Los programas específicos son, siguiendo las Instrucciones de 22 de junio de 2015, " el conjunto de actuaciones que se planifican con el objeto de favorecer el desarrollo mediante procesos implicados en el aprendizaje que faciliten la adquisición de las distintas competencias clave.

Un ejemplo para poder trabajar las habilidades sociales, puede ser un "Programa de afectividad" en el que los objetivos de dicho programa se basan en:

1. El desarrollo afectivo-personal: en el que se trabaja la relación que el alumno/a establece consigo mismo y con los elementos materiales que facilitan su vida, así como los aspectos afectivos que tienen que ver con los aspectos más íntimos de cada persona

2. El desarrollo socioafectivo: en el que se trabajaran los elementos de la afectividad que tienen que ver de una manera directa con la vida de relación con los otros. Es decir con aquellos elementos que tienen que ver con la "vida de relación social".

Para trabajar la autoestima, podemos basarnos en el "Programa de refuerzo de autoconcepto", en el que el objetivo fundamental es lograr una valoración equilibrada de las posibilidades, realizaciones y capacidades de uno mismo", esto se debe conseguir a través de otros objetivos más operativos que son.

1. Estimular la realización de actividades adecuadas a su edad y desarrollo
2. Proporcionar las ayudas mínimas necesarias para que cada niño sea capaz de realizar las tareas propias de su nivel y desarrollo
3. Realizar una valoración objetiva de las propias capacidades
4. Valorar positivamente las realizaciones de cada uno, de acuerdo con sus capacidades

Para estos programas nos podemos basar en el método EOS del cual se han extraído estos programas específicos.

8.-Conclusión.

Hoy día y gracias al avance de la ciencia tanto a nivel médico como educativo, se han hecho grandes avances sobre el Trastorno del espectro autista y por lo tanto sobre el Síndrome de Asperger. Pero aunque se hayan hecho grandes avances, queda aún un largo camino por recorrer, ya que sigue habiendo enigmas sin resolver en torno a su etiología.

Debemos saber bien las causas y características de este tipo de alumnado para poder así dar una respuesta adecuada a sus necesidades educativas, desarrollando de forma íntegra a los alumnos y alumnas, para así ampliar al máximo sus capacidades personales.

Para ello además necesitamos, como profesionales de la educación, una formación adecuada y coherente con las necesidades que puedan presentar nuestros alumnos y alumnas, ya que es un punto importante en el desarrollo integral del alumno/a.

9.-Bibliografía.

Attwood, T. (2007). *Guía del síndrome de asperger*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (1993). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós

De Barros, C., Hernández, A. (2015). *Fundamentos para una educación inclusiva*. Valencia: Olelibros.com

- De Barros, C., Hernández, A. (2016). *Neurociencia y tecnologías en la inclusión educativa*. Granada: Omi.
- Freire, S., Llorente, M y otros (2007). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Sevilla: Federación de asperger de Andalucía.
- Frith, U. (1991). *Autismo*. Madrid: Alianza.
- Frith, U. (1995). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza
- Kanner, L. (1943). *Trastornos autistas del contacto afectivo*. México: La mano.
- Mata, S.C. (coordinador) (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Rivière, A. y Martor, J. (1997). *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. Madrid: Imsero
- Scotto, F; Baron-Cohen, S; Bolton, P y Brayne, C. (2002). Childhood Asperger Syndrome test cast. *Autism*, Vol. 6 (1). Pp. 9-31
- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, pp. 11-29

Las dificultades en la comprensión de textos en el alumnado con déficit auditivo.

(Difficulties in reading comprehension in deaf students)

Francisco Carrero Barril

*Depto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
(Universidad de Málaga, España)*

Páginas 145-165

Fecha recepción: 01-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

El objetivo del presente trabajo es exponer las dificultades en la comprensión de textos que presenta el alumnado con sordera en Educación Primaria y Secundaria. La comprensión lectora (competencia fundamental en la metodología educativa) es el resultado de un proceso que implica la decodificación léxica, la comprensión lingüística y, finalmente, la construcción de una representación global del texto. El alumnado con sordera presenta dificultades lectoras a diferentes niveles. Se registran problemas en los procesos básicos: conciencia fonológica, acceso léxico, acceso al vocabulario y competencias morfosintácticas. Por otro lado, se han documentado dificultades específicas en los mecanismos de comprensión, especialmente en la elaboración de inferencias, la integración de la información relevante y el uso eficaz de habilidades metacognitivas y de autorregulación. Se sugiere la pertinencia del diseño de programas de comprensión lectora para el alumnado con déficits auditivos, centrados en estrategias específicas y cuya eficacia sea científicamente contrastada.

Palabras clave: comprensión lectora; dificultades; alumnado; sordera; educación

Abstract.

The aim of this study was to expose the difficulties in comprehension of texts of deaf students in Primary and Secondary Education. Reading comprehension (a basic competence in educational methodology) is the result of an interactive process that involves decoding, linguistic comprehension and the construction of a representation from the text. Deaf students have reading difficulties at different levels. They have some problems in basic processes: phonological awareness, lexical decoding, vocabulary access and grammatical competence. For the other hand, they have specific difficulties in reading comprehension skills, especially to make inferences (related or not to prior knowledge), to make integration of relevant information and to use effective metacognitive and self-regulation abilities. It might be beneficial to develop reading comprehension programs for deaf people that focus in specific strategies and to assess scientifically their effectiveness.

Keywords: reading comprehension; difficulties; deaf students; education

Introducción.

Leer no consiste exclusivamente en decodificar palabras, ni tan solo en acceder a su significado o al de las frases que conforman entre sí. El proceso de comprensión va más allá, consiste finalmente en entender el mundo que la información escrita representa, como resultado de la interacción entre texto y lector. Cuando este proceso se afronta con éxito, el lector extrae una coherente y útil representación del texto (Trabasso & Bouchard, 2002) y puede comprender perfectamente lo que allí se describe o narra.

El Modelo simple de lectura (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) explica la lectura como un proceso interactivo resultante de dos tipos de competencias diferentes: una habilidad que permite al lector identificar palabras escritas y una habilidad en la que intervienen los procesos generales de comprensión lingüística. La comprensión lectora, además, requiere de un conjunto de operaciones específicas que nos permiten interconectar la información extraída del texto e integrar esa información en nuestros conocimientos, describiendo dos tipos de representaciones (textual y situacional) que se traducen en un acceso al significado global (Kintsch, 1998). Por tanto, para culminar una lectura verdaderamente eficaz, el lector debe realizar un procesamiento adecuado de las unidades de palabra y frase, pero, además, necesita completar un proceso de integración de los conocimientos del lector con la información explícita e implícita del texto (Kyle & Cain, 2015). Los mecanismos específicos necesarios para la comprensión lectora serían, entre otros, el establecimiento de inferencias, la integración de la información relevante, el uso de los conocimientos generales previos, el conocimiento de la estructuras de los textos y las estrategias de autorregulación, especialmente el control de la comprensión (Cain & Oakhill, 2007).

La precisión y la velocidad de lectura son, por otra parte, aspectos cruciales para la comprensión. Leer de forma adecuada precisa de una rápida decodificación léxica (Trezek, Wang & Paul, 2011) y un inmediato acceso al significado de palabras y frases. Una lectura eficaz y fluente requiere que la decodificación fonológica, el reconocimiento de palabra y los procesos léxicos y sintácticos presenten un alto grado de automatización (Easterbrooks & Beal-Álvarez, 2013).

En el caso de los alumnos sordos, la lectura se convierte en una actividad extraordinariamente compleja, un auténtico puzzle en muchos casos (Chamberlain & Mayberry, 2000), un proceso lleno de dificultades al que deben enfrentarse a lo largo de su etapa educativa. Las trabas encontradas durante la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral condicionan básicamente esta particular complejidad. Así, durante el periodo de aprendizaje del dominio lector, habitualmente suelen encontrarse con limitaciones a diferentes niveles: dificultades de reconocimiento de palabra, limitaciones en vocabulario general, problemas para la comprensión en el lenguaje figurado, conocimientos generales insuficientes, dificultades de comprensión de la sintaxis, carencias en el conocimiento y uso de las estructuras textuales, problemas de adquisición y uso de estrategias específicas y, finalmente, escasa conciencia y control de la comprensión (Luckner & Handley, 2008). Y además, se ha documentado una estrecha relación entre las dificultades para la automatización de los mecanismos básicos de decodificación de palabras y procesamiento de frases y el

éxito en la comprensión de textos en el alumnado con déficits auditivos (Albertini, Marschark & Kichenloe, 2015).

Estas dificultades se analizarán a continuación en el presente artículo, en alumnos de Educación Primaria y Secundaria con sordera severa o profunda, bilateral, neurosensorial y prelocutiva, cuyas dificultades, además, en el lenguaje oral son evidentes desde los primeros estadios del desarrollo (Luterman, 2009; Torres & Santana, 2002).

1.-Dificultades en la lectura y comprensión de textos.

Durante los últimos años se han constatado dificultades significativas en los procesos lectores de los alumnos sordos con respecto a sus compañeros oyentes a través de diferentes investigaciones en diferentes idiomas (Conrad, 1979; Domínguez & Alegría, 2010; Marschark & Harris, 1996; Traxler, 2000; Wauters, Van Bon & Tellings, 2006). Diferentes estudios encontraron que el rendimiento en lectura de los alumnos con sordera no supera un nivel equivalente al 4º Curso de Educación Primaria (Pérez & Domínguez, 2006; Traxler, 2000; Wauters et al., 2006). Estos hallazgos sugerían, por tanto, que su rendimiento medio se situaría en torno a los 9 años en edades lectoras equivalentes, lo que reforzó la existencia de un techo evolutivo infranqueable para el dominio de la competencia lectora.

En estudios más recientes, Qi & Mitchell (2012) concluyeron que la brecha entre personas sordas y oyentes en habilidades lectoras es aún muy relevante, mientras que Easterbrooks (2012), en una investigación realizada con alumnos sordos norteamericanos de 18 años, mostró resultados moderadamente más optimistas (los participantes rindieron en promedio por encima del cuarto grado).

A nivel nacional, los resultados de un estudio realizado en la pasada década mostraron que los sordos con una edad cronológica media de 13 años alcanzaron una edad lectora media de 7 años (Torres & Santana, 2005). Con posterioridad se encontraron resultados más esperanzadores: una muestra de alumnado con pérdida severa o profunda alcanzó un nivel lector medio equivalente al esperado al final de Educación Primaria (Domínguez & Alegría, 2010).

Por otra parte, a pesar de estas diferencias entre grupos, los mecanismos que están detrás de las alteraciones en el alumnado con déficit auditivo no son diferentes a los de los alumnos oyentes con baja competencia lectora (Easterbrooks et al., 2015) y las circunstancias específicas relacionadas con el déficit auditivo no explican por sí mismas las limitaciones en el nivel lector, ya que su perfil es similar al de los lectores oyentes inexpertos en sus inicios en el aprendizaje lector (Moreno, Saldaña & Rodríguez-Ortiz, 2015). De la misma forma, está ampliamente contrastado a través de diferentes estudios empíricos que los sordos con pérdidas severas y profundas aprenden a leer de la misma forma y siguiendo una secuencia de aprendizaje y desarrollo similar que sus compañeros oyentes (Mayer, 2007; Schirmer & McGough, 2005).

Aunque el rendimiento en lectura de los alumnos sordos es notablemente superior en la actualidad con respecto a décadas anteriores, en parte favorecido por el uso temprano, eficaz y bien adaptado de prótesis tecnológicamente avanzadas, se sigue constatando una brecha significativa en su rendimiento lector con respecto a sus

compañeros oyentes con la misma edad cronológica (Kyle & Cain, 2015; Moreno et al., 2015). Es necesario destacar que la evolución de esas diferencias entre oyentes y sordos en habilidades lectoras se incrementan longitudinalmente, con el avance en los cursos académicos, a medida que los factores relacionados con la comprensión lingüística adquieren mayor importancia (Kyle & Harris, 2010).

En cuando a las habilidades específicas de comprensión lectora, algunos estudios describen limitaciones significativas en etapas educativas equivalentes a la Educación Secundaria Obligatoria (Kyle & Cain, 2015; Pérez & Domínguez, 2006; Qi & Mitchell, 2012; Traxler, 2000; Wauters et al., 2006), situando el nivel tope medio del rendimiento en torno al cuarto grado equivalente de Educación Primaria.

La mayoría de los datos de que se disponen sobre comprensión lectora en sordos proceden de medidas de tests estandarizados. Traxler (2000), en un estudio clásico con una amplia muestra de jóvenes adultos con sordera, concluyó que presentaban un nivel lector equivalente al de niños oyentes de 8-9 años. Con posterioridad, Wauters et al. (2006) encontraron que los alumnos sordos de la Educación Secundaria obtuvieron una edad equivalente de 8 años. Otros estudios recientes realizados con una muestra de estudiantes en niveles superiores confirmaron que los lectores sordos rinden muy por debajo de sus compañeros oyentes y que rinden por debajo del nivel esperado para su edad cronológica y para su nivel académico (Harris & Terleksi, 2010).

Sin embargo, pocos trabajos han examinado a fondo las estrategias de comprensión que los participantes sordos utilizan la hora de enfrentarse a los textos. La mayoría de los estudios se centraron en aspectos básicos: reconocimiento de palabras, conocimiento de vocabulario y comprensión de elementos morfosintácticos o gramaticales (Colin, Leybaert, Ecalle & Magnan, 2013; Connor & Zwolan, 2004; Miller, 2006, 2010, 2013; Pavio, 2008; Szterman & Friedmann, 2014; Wauters et al., 2006). Parece quedar claro que los alumnos sordos con dificultades en la identificación de palabras consumen una ingente cantidad de recursos en este nivel, dedicando menor atención a los procesos de integración de la información, lo que conlleva dificultades notables en la comprensión (Perfetti, Stafura & Adlof, 2013).

Los hallazgos descritos anteriormente obligan a plantearse las razones por las cuales los alumnos sordos presentan estas limitaciones de rendimiento en la comprensión de textos. Se distinguen, fundamentalmente, tres grupos de factores en la interpretación de los problemas en comprensión lectora (Paul, 2009): los relacionadas con el propio texto (características léxicas, vocabulario y morfosintaxis), los propios de la tarea (objetivo de la lectura, contexto y tipo de medida) y los factores del lector (capacidad de memoria de trabajo, habilidades metafonológicas, estrategias de identificación de palabras, conocimiento de vocabulario, competencias gramaticales, habilidades de integración de la información, conocimientos previos y mecanismos inferenciales, habilidades de autorregulación....) Las dificultades en algunos de estos mecanismos serán abordadas con detalle en las páginas siguientes.

1.1.-Habilidades fonológicas y metafonológicas.

Las habilidades para la codificación fonológica son fundamentales en la lectura, y, de forma indirecta, influyen en la comprensión (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). En

primer lugar, para los niños sordos, el acceso limitado al lenguaje oral (aun cuando utilicen prótesis adaptadas tempranamente) puede dificultar el acceso a la información fonológica y, por tanto, a la habilidad de identificación de palabras. Los estudios realizados con muestras de alumnos sordos sobre las limitaciones en las habilidades fonológicas han mostrado resultados muy concluyentes (Cupples, Ching, Crowe, Day & Seeto, 2014; Dillon, de Jong & Pisoni, 2012; Domínguez, Pérez & Alegría 2012; Dyer, Macsweeney, Szczerbisnky, Green & Campbell, 2003; Geers & Hayes, 2011; Harris & Terlektsi, 2010; Kyle & Harris, 2006; Webb & Lederberg, 2014). En los últimos años se ha documentado ampliamente la relación significativa entre conciencia fonológica y la lectura. Aún se mantiene la tendencia (cada vez más atenuada) de que los alumnos sordos rinden en general por debajo en las habilidades fonológicas con respecto a sus compañeros oyentes, aunque los considerados mejores lectores presentan mejores resultados en conciencia fonológica que aquellos considerados de peor nivel lector (Dyer et al., 2003; Cupples et al., 2014). En general, las habilidades metafonológicas en los niños sordos predicen un buen rendimiento en lectura (Dillon et al., 2012; Domínguez et al., 2012; Geers, 2003; Geers, Tobey, Moog & Brenner, 2008; Geers & Hayes, 2011; Harris & Terlektsi, 2010; Webb & Lederberg, 2014). Sin embargo, la dirección de la influencia puede ser inversa: las habilidades tempranas de lectura y su experiencia posterior se relacionan con una posterior mayor capacidad para las tareas de conciencia fonológica (Kyle & Harris, 2010). En cualquier caso, existe un acuerdo generalizado al considerar las habilidades fonológicas y metafonológicas como variables específicas fundamentales en la lectura de las personas sordas (Marschark & Harris, 1996; Paul, Wang, Trezek & Luckner, 2009). En líneas generales, el uso del implante coclear por parte de los alumnos sordos, bien adaptado y ajustado desde edades tempranas, ha contribuido a una mejora significativa de la conciencia fonológica, lo cual se ha derivado en un mejor rendimiento en lectura (Archbold et al., 2008; Cupples et al., 2014; Domínguez et al., 2012; Johnson & Goswami, 2010) e incluso un nivel significativamente superior en comprensión lectora (Connor & Zwolan, 2004). Algunas investigaciones posteriores en idioma inglés encontraron que los alumnos sordos con implante coclear rendían de una forma ya muy similar a sus compañeros oyentes y que sus habilidades fonológicas, que se veían mejoradas con el uso de la tecnología protésica, predecían mejores resultados en lectura y comprensión en edades superiores (Geers & Hayes, 2011). En trabajos realizados en idioma español, se han observado, de la misma forma, mejoras en los rendimientos lectores en alumnos con implante coclear (Pérez & Domínguez, 2006; Domínguez et al., 2012). Aunque el nivel de lectura era aún superior en los oyentes, los implantados presentaron un rendimiento en lectura superior a los no implantados y tal diferencia se presentaba fuertemente relacionada con las habilidades metafonológicas de los participantes, con la edad de colocación y ajuste del implante y con su experiencia con el dispositivo adaptado. El uso del implante coclear es, por tanto, una condición necesaria para la mejora de la comprensión lectora en los primeros años de escolaridad, aunque parece no conformarse como condición suficiente para el éxito en los siguientes cursos académicos si no se mantiene un trabajo adecuado y una experiencia continuada con el material escrito. Los resultados obtenidos en muestras que comparan niños sordos con implante coclear con respecto a niños oyentes

deben ser tomados con cierta cautela, ya que no se debe obviar que la estimulación auditiva recibida a través del amplificador adaptado no es similar ni tan fiable como la estimulación acústica natural (Leybaert & Colin, 2007). Algunos estudios que investigaron en las relaciones entre lenguaje oral y escrito y que encontraron un fuerte nexo entre una mayor exposición a estímulos auditivos y lingüísticos (en los implantados) y un mejor desempeño en la lectura, continuaban sugiriendo diferencias cualitativas entre el procesamiento fonológico entre alumnos sordos y oyentes (Burkholder & Pisoni, 2006).

1.2.-Reconocimiento léxico.

Los estudios sobre habilidades para la identificación de palabras (acceso léxico) y su influencia en la comprensión en los alumnos sordos han mostrado resultados dispares. Un trabajo clásico realizado con niños sordos y oyentes en el 2º ciclo de Educación Infantil (4-6 años) concluyó que el primer grupo puntuó más bajo en identificación léxica y tareas de comprensión (Harris & Beech, 1998). Por otra parte, en otro trabajo pionero que midió el efecto de las capacidades de reconocimiento léxico en la comprensión (en alumnos de Educación Primaria) se encontraron diferencias mínimas entre ambos grupos, aunque analizando por grupos de edad sí aparecieron discrepancias en niveles inferiores al 5º Curso (Wauters et al., 2006).

Por otra parte, se ha observado que la competencia en identificación léxica en los sordos no es inferior a la de los alumnos oyentes más jóvenes o poco competentes en tareas de comprensión (Vermeulen, van Bon, Schreuder, Knoors & Snik, 2007). Los autores revelaron, además, que el grupo con implante coclear de Educación Secundaria presentaba una ejecución superior en tareas de comprensión, mientras que no hubo diferencias relevantes entre implantados o no en los grupos de Educación Primaria. De cualquier forma, el grupo global siempre obtuvo puntuaciones medias inferiores al grupo normativo de oyentes equiparado en edad cronológica. Este trabajo aportó un dato muy relevante: cuando los procesos de reconocimiento léxico se mantuvieron estadísticamente controlados, las discrepancias en comprensión de textos se mantuvieron, por lo que se confirmaba que otras estrategias específicas del dominio lector parecen explicar mejor las dificultades de comprensión de los alumnos con implantes cocleares.

En la actualidad, se sigue asumiendo que los niños sordos presentan aún desfase con respecto a los alumnos oyentes en las estrategias fundamentales para el reconocimiento léxico, es decir, en habilidades fonológicas y decodificación (Kyle & Harris, 2011). Es evidente que las habilidades para la identificación de las palabras son necesarias y subyacen a un dominio competente en comprensión de textos. Y que interactúan con otras habilidades cognitivas y lingüísticas. Sin embargo, el desarrollo de las rutas de acceso a la lectura (léxica y fonológica) en los lectores sordos ha ido, en general, en progreso, aunque aún utilizan de forma casi predominante la segunda ruta y su velocidad lectora es aun inferior. El peso de la velocidad lectora en la competencia lectora general es decisivo, como ya se explicó anteriormente. Los alumnos sordos no tienen dificultades significativas para manejar ambas rutas de acceso pero mantienen un leve desfase en precisión y velocidad lectora. Es evidente, de cualquier manera, que las dificultades en la comprensión

textual no son explicadas por limitaciones en habilidades fonológicas u ortográficas (Moreno et al., 2015).

1.3.-Conocimiento de vocabulario y acceso al significado.

El acceso a los significados de las palabras presentes en los textos se presenta como factor fundamental en la comprensión deficitaria de los alumnos sordos (Verhoeven & Perfetti, 2011), debido a sus habituales problemas en los aspectos semánticos del código lingüístico oral, que afectan tanto al volumen como al ritmo de adquisición (Alegría & Domínguez, 2009).

El vocabulario ha sido considerado tradicionalmente como un potente predictor de la comprensión lectora en alumnos sordos (Connor & Zwolan, 2004; Kyle & Harris, 2006) que han adquirido en los primeros estadios un volumen de vocabulario habitualmente inferior al de sus compañeros oyentes, dadas sus limitaciones desde las etapas iniciales para el acceso al lenguaje oral. Como consecuencia, suelen presentar un desfase en vocabulario receptivo y expresivo (Kyle & Harris, 2006, 2011; Lederberg, Schick & Spencer, 2013). Además desarrollan con menor facilidad procesos de adquisición de nuevos significados (Lederberg, 2003; Paul, 2003). La influencia del vocabulario básico (adquirido inicialmente, que mejora sustancialmente en los niños implantados de forma temprana) en el rendimiento en la comprensión lectora quedó patente en diferentes investigaciones (Connor, Craig, Raudenbush, Heavner & Zwolan, 2006; Connor & Zwolan, 2004; Geers, 2003). Otros autores han confirmado que la detección temprana de la pérdida auditiva tiene un efecto positivo en el desarrollo del vocabulario (Lederberg, 2003; Prezbindowski & Lederberg, 2003) y la estrecha relación entre vocabulario y comprensión lectora (Geers, 2006; Kyle & Harris, 2006; Marschark, Rhoten & Fabich, 2007; Wauters, Tellings, van Bon & Mak, 2008).

Por otra parte, los datos apuntan a que el vocabulario expresivo es mejor predictor de la comprensión de textos que el vocabulario receptivo (Kyle & Harris, 2006). Estos autores encontraron la relación entre vocabulario productivo y comprensión, aunque los resultados fueron más significativos para la comprensión de frases y de palabras aisladas. Las limitaciones en los conocimientos semánticos es un obstáculo para los alumnos sordos en el rendimiento lector, y en particular, para la comprensión de palabras abstractas (Paivio, 2008) o cuyo significado depende más de características lingüísticas que visuales (Wauters, et al., 2008).

En la actualidad no es posible ya ninguna discusión acerca de la relación entre comprensión lectora y volumen de vocabulario del lector y los vínculos entre el uso del implante coclear y el aumento del vocabulario expresivo, ambos predictores de la comprensión de los textos. Los niños sordos que utilizan implantes cocleares suelen poseer un léxico expresivo notable, adquirido de forma tan rápida como sus compañeros oyentes y, en la mayoría de ocasiones, superior al de sus compañeros con prótesis auditivas, mientras que en vocabulario receptivo no presentan estas mejoras (Geers, 2006). Un trabajo reciente encontró que un amplio porcentaje de alumnos sordos de Educación Primaria (implantados de forma temprana) alcanzaron incluso un nivel de vocabulario similar al de sus compañeros oyentes (Geers, Moog, Biedenstein, Brenner & Hayes, 2009).

Finalmente, existe un consenso generalizado de que el conocimiento de vocabulario es la variable que longitudinalmente se relaciona de una forma más significativa con la comprensión de frases y textos (Colin et al., 2013; Kyle & Harris, 2010). Los resultados se orientan hacia la misma dirección que los registrados en alumnos oyentes de Escolaridad Primaria (Villalonga, Padilla & Burin, 2014). En las investigaciones más recientes se ha vuelto a poner de manifiesto que el escaso volumen de vocabulario que presentan los lectores sordos al enfrentarse con los textos narrativos o expositivos es el principal hándicap que influye en una comprensión lectora deficitaria (Coppens, Tellings, Schreuder & Verhoeven, 2013; Domínguez, Carrillo, Pérez & Alegría, 2014; Moreno et al., 2015).

1.3.-Competencia gramatical.

Respecto al rol del conocimiento gramatical y de las habilidades morfosintácticas del lector sordo en la comprensión de los textos escritos, las investigaciones realizadas muestran datos muy concluyentes acerca de su importancia (Perfetti & Sandak, 2000). La relación entre los componentes morfológicos y sintácticos y el resultado exitoso del proceso lector se ha documentado ampliamente (Domínguez et al., 2012; Domínguez et al., 2014; Geers & Nicholas, 2013; Lederberg et al., 2013; Miller, 2000, 2005, 2013; Barajas, González-Cuenca & Carrero, 2016).

Miller (2000, 2005, 2013), concluyó que la comprensión de los alumnos sordos estaba determinada por el procesamiento semántico de palabras clave (palabras de contenido), con menor atención al procesamiento sintáctico, independientemente de la modalidad de comunicación predominante. Se confirmó un menor desarrollo del conocimiento sintáctico global, la tendencia al uso prioritario de estrategias semánticas, las dificultades con las estrategias sintácticas y su negativa influencia en la comprensión lectora. Los compañeros oyentes se guiaban, sin embargo, por claves sintácticas y semánticas y no tuvieron problemas en la comprensión de frases cuya complejidad sintáctica no pudo ser compensada eficazmente con una estrategia semántica. Otros trabajos desarrollados en nuestro país han confirmado que los alumnos sordos realizan mayoritariamente una interpretación del texto basada en palabras clave a partir de las cuales construyen la interpretación de los segmentos de la información escrita, sin realizar procesamiento sintáctico alguno (Domínguez & Alegría, 2010; Domínguez et al., 2012; Soriano, Pérez & Domínguez, 2006). La utilización de estas estrategias está fuertemente vinculada al uso de los implantes cocleares: los alumnos sordos que utilizan esta ayuda protésica utilizan la estrategia de palabras clave pero también el procesamiento sintáctico de las frases, mientras que los alumnos sordos sin implante (como grupo) mantienen un uso preferente del procesamiento semántico en las tareas de lectura, tendencia que se mantiene a lo largo del tiempo y que parece ser debido al déficit en las capacidades de procesamiento de estructuras gramaticales (Domínguez et al., 2014). Estas estrategias pueden ser muy útiles, especialmente en los casos en que la complejidad gramatical y textual es menor, pero no con textos formalmente más complicados.

La relación entre déficits en las habilidades gramaticales del alumnado con sordera y sus efectos en la comprensión lectora ha sido bien documentada en los cursos de Educación Primaria (Geers & Nicholas, 2013). En Educación Secundaria, estas

competencias se hacen todavía más importantes y su influencia en la comprensión es muy superior a la que ejercen las habilidades de conciencia fonológica (Lederberg et al., 2013). En investigaciones recientes, se ha analizado la comprensión oral y lectora de oraciones de relativo (de tipo reversible) y de complemento focalizado, constatándose un déficit muy significativo en la comprensión de estas estructuras gramaticales (menor en niños con implante coclear temprano), a pesar de registrarse un perfil lector adecuado en otros niveles (Szterman & Friedmann, 2014).

En cuanto a la influencia de las ayudas protésicas, de nuevo el uso de implantes cocleares, adaptado en edades tempranas (inferior a 24 meses) se ha demostrado como un factor decisivo para la mejora de las habilidades morfosintácticas con el material escrito (Geers et al., 2009; Le Normand & Moreno-Torres, 2014; López-Higes, Gallego, Martín-Aragoneses & Melle, 2015). Geers et al. (2009) mostraron que existían un porcentaje significativo (un 33%) de niños implantados en estadios tempranos (antes de los 30 meses) que alcanzaban un nivel de habilidades sintácticas en la Educación Primaria similar al de sus compañeros oyentes. López-Higes et al. (2015) han realizado una investigación llevada a cabo con alumnos sordos de entre 8 y 12 años, con implante coclear, pero diferenciados en dos grupos: implantación temprana (antes de los 24 meses) y tardía (entre 2 y 5 años de edad cronológica). Los resultados confirmaron que los alumnos del grupo de temprana implantación obtuvieron resultados en capacidades morfosintácticas del lenguaje escrito muy próximos a los de sus compañeros oyentes, mientras que el grupo de implantación tardía rindió de forma deficitaria en todos los tipos de estructuras gramaticales evaluadas. Los resultados confirmaron que la comprensión morfosintáctica mejoró incluso en este último grupo con respecto a los no implantados, especialmente cuando la experiencia con el implante coclear había sido superior a los seis años. Las diferencias a favor del grupo de implante temprano fueron más significativas en determinadas estructuras gramaticales, especialmente en las inflexiones nominales y verbales.

En un estudio reciente, realizado en idioma español, se ha podido constatar la importancia de las habilidades morfosintácticas en la comprensión de 47 alumnos con sordera severa o profunda, escolarizados en Educación Primaria. Los resultados mostraron la escasa influencia y de variables como el tipo de ayuda protésica, la edad y el vocabulario en la comprensión lectora. El factor más decisivo fue la edad de desarrollo gramatical y se constató una estrecha relación entre los problemas de comprensión y sus dificultades con las oraciones reversibles (activas y pasivas) (Barajas et al., 2016). Es conveniente que los programas de intervención en la comprensión de textos, especialmente para el alumnado con sordera, trabajen de forma prioritaria estos aspectos fundamentales.

1.4.-Habilidades inferenciales.

Los mecanismos para elaborar inferencias a partir de los textos juegan un papel muy relevante a la hora de conseguir que el sujeto acceda al significado del texto y construya un modelo de la situación adecuado. En la generación de inferencias, las proposiciones del texto son conectadas por la información presente en el propio texto

(a nivel local) y por el conocimiento previo del lector (a nivel global) y el resultado es una representación que imprime la coherencia que demanda la información escrita.

Los sordos presentan dificultades muy relevantes para construir inferencias a partir del texto (Doran & Anderson, 2003; Jackson, Paul & Smith, 1997; Richardson, McLeod-Gallinger, McKee & Long, 2000; Walker, Munro & Rickards, 1998; Wauters et al., 2008). Estas diferencias en muchos casos se han asociado a alteraciones en la capacidad de memoria de trabajo, dado que los sordos presentan limitaciones contrastadas en este almacén fundamental para la competencia lectora (Harris & Moreno, 2004). En investigaciones más recientes, los alumnos sordos siguen presentando problemas para elaborar inferencias, aunque la investigación en el ámbito de la Educación Primaria aún es limitada (Kyle & Cain, 2015).

Es importante destacar que los lectores sordos en edad escolar suelen rendir peor con respecto a su grupo de oyentes en tareas de inferencias, tareas que requieren la integración de información procedente de diferentes partes del texto. Sus problemas a la hora de utilizar sus conocimientos generales para comprender el texto y realizar inferencias se evidenciaron ya en los primeros estudios rigurosos. Jackson et al. (1997), midieron la comprensión lectora de los escolares sordos, que mostraron especial dificultad en los textos que requerían inferencias elaborativas destinadas a establecer la coherencia global y muy necesarias para la comprensión. La habilidad para responder preguntas que requieren argumentos implícitos y que implica construir inferencias basadas en el conocimiento previo y la memoria fue un magnífico predictor de los problemas de comprensión. Otros trabajos encontraron datos similares: los participantes sordos conseguían rendir mejor con preguntas de información literal que en preguntas que solicitaban información implícita y el nivel de comprensión y la capacidad para las inferencias se mostraron fuertemente interrelacionados (Walker et al., 1998). Por otra parte, se evidenció una fuerte correlación entre capacidad para la elaboración de inferencias, vocabulario y volumen de conocimientos generales y su rendimiento lector (Richardson et al., 2000).

Otros hallazgos mostraron que los lectores competentes con sordera son capaces de extraer inferencias acerca del texto, aunque parecen hacerlo a posteriori, no en tiempo real sino a partir de un mecanismo hacia atrás (cuando aparecen preguntas al final). El lector sordo no va integrando la información que va leyendo en su representación de la situación que describe el texto sino que lo hace a posteriori (Marschark & Wauters, 2008). Por otra parte, es necesario destacar que los sordos presentan estas dificultades para la elaboración automática y en tiempo real de inferencias no sólo en los textos escritos sino también en el discurso cuyo formato es el lenguaje de signos (Doran & Anderson, 2003; Wauters et al., 2008). De nuevo en un trabajo dedicado al estudio de las inferencias, Doran & Anderson (2003) compararon su influencia en la lectura y en el lenguaje de signos. Se comparó un grupo de sordos con un intervalo de edades comprendidas entre 12 y 18 años y un grupo de oyentes de entre 12 y 13 años. Ambos grupos afrontaban una tarea consistente en la lectura de breves relatos de naturaleza narrativa. Los elementos claves de los textos implicaban relaciones causales y temporales. Aunque no hubo diferencias en las puntuaciones de lectura entre ambos grupos, los sordos realizaban de forma significativa menos inferencias correctas que sus compañeros oyentes,

especialmente inferencias que implicaban relaciones temporales y presentaban problemas muy relevantes al inferir implícitamente información de los fragmentos, tanto con los textos escritos como con los textos signados. Wauters et al. (2008), confirmaron esta tendencia y compararon a dos grupos de sordos y oyentes en una tarea de respuesta a cuestiones literales e inferenciales planteadas a partir de información en versión escrita, oral y signada. Los sordos y oyentes leyeron párrafos por escrito y luego se les presentaron textos en diferente modalidad, de tal manera que los participantes sordos lo procesaron a través del lenguaje de signos mientras que los alumnos oyentes lo hicieron a través del canal oral. Los resultados mostraron, de nuevo, que los alumnos sordos obtuvieron resultados inferiores a los oyentes. En ambos grupos, los textos no literales fueron más complejos y difíciles de procesar, con independencia del hecho de que fueran signados, orales o leídos. Los alumnos sordos rindieron peor en estos textos que requerían procesos de naturaleza inferencial. Cuando los participantes sordos recibieron información en lengua de signos relacionada con la información escrita, mejoró su comprensión sobre información explícita pero no lo hizo acerca de la implícita. En otros trabajos similares, los sordos obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores en pruebas de comprensión, aun cuando fue controlada la variable del conocimiento previo, crucial para las elaboraciones de inferencias adecuadas y para establecer la coherencia global de un texto (Marschark, Sapere, Convertino, Seewagen & Maltzan, 2004) Sin embargo, se ha demostrado que pueden aprender a realizar inferencias, a la altura de sus compañeros oyentes, cuando tienen tutores hábiles o expertos que son sensibles a sus conocimientos específicos y a sus estrategias de aprendizaje idiosincrásicas (Marschark, Sapere, Convertino & Pelz, 2008).

En una investigación reciente, Kyle & Cain (2015) encontraron que los alumnos sordos de entre 10-11 años (escolarizados en cursos inferiores a los componentes de otras muestras utilizadas anteriormente) mostraron un pobre rendimiento en comprensión con respecto a sus compañeros oyentes. Eran capaces de realizar inferencias pero no lo hacían en la misma medida y con la misma eficacia. Uno de los hallazgos de los autores fue que los mecanismos que ponen en marcha ambos grupos en las tareas de comprensión no son cualitativamente diferentes. Los alumnos sordos rindieron mejor en las preguntas sobre información literal del texto y tuvieron las mayores dificultades para realizar inferencias que aseguran la coherencia global del texto (con respecto a las inferencias que establecen la coherencia local). El rendimiento de los alumnos sordos era muy similar al de los alumnos con pobres habilidades de comprensión (pero sin otras alteraciones en lectura).

En conclusión, se puede afirmar que los alumnos sordos pueden realizar inferencias pero en menor medida que sus compañeros oyentes, con menor destreza, inferior grado de automatización en los procesos, inferencias más relacionadas con información explícita y literal y con el establecimiento de la coherencia local que con la coherencia global. El conocimiento previo es una variable decisiva pero no es suficiente dado que, a igualdad de condiciones experimentales, el alumnado sordo continúa mostrando dificultades para la construcción de las inferencias pertinentes.

1.5.-Estrategias metacognitivas y de autorregulación.

En general, los lectores con limitaciones en las habilidades de lectura utilizan con menor probabilidad estrategias de control y supervisión de la comprensión (especialmente útiles para detectar errores en el texto o inconsistencias) y no son conscientes de que no comprenden aspectos del texto cuando leen (Mokhtari & Reichard, 2002). Estas limitaciones se han observado en alumnos sordos, constatándose que aplican, además, menos estrategias metacognitivas generales que los oyentes, tales como el uso de la información previa (ya leída, de párrafos anteriores del propio texto), pistas que facilitan el contexto, estrategias de integración de la información (extraer un título para cada párrafo, realizar un resumen...), la relectura o la estrategia de volver hacia atrás en el texto. E incluso cuando los alumnos sordos sí utilizan estos recursos, tienden a hacerlo de forma inadecuada o utilizar las herramientas menos relevantes para el texto concreto (Marschark, Lang & Albertini, 2002). En tareas de lectura, en lugar de utilizar una estrategia de control de la comprensión, realizan habitualmente una estrategia de búsqueda hacia atrás y de emparejamiento visual. Parece evidente que sus mayores dificultades residen en la falta de conciencia de la información no conocida (Strassman, 1997). No son conscientes de las lagunas que presentan, considerando que si conocen el significado de las palabras clave que están en el texto lo comprenderán sin problemas, sin tener en cuenta el significado global (o integrándolo de forma incorrecta) ni sus dificultades (Borgna, Convertino, Marschark, Morrison & Rizzolo, 2011). Las limitaciones relacionadas con la metacompreensión se han constatado tanto en la comprensión lectora como en la comprensión del lenguaje de signos (Marschark et al., 2004).

Finalmente, es necesario destacar la escasez de conocimientos sobre la estructura interna de los textos o la no utilización eficaz y adecuada de estos esquemas. Un programa educativo que implementara habilidades para estos y los anteriores procesos podría optimizar de forma notable el rendimiento en la comprensión lectora de los alumnos sordos (Luckner & Handley, 2008).

Conclusiones.

Tras la revisión exhaustiva de diferentes trabajos y modelos que han investigado los procesos de lectura y comprensión en el alumnado sordo en los últimos 20 años podemos exponer las siguientes conclusiones:

-Las dificultades que presentan las personas sordas con la comprensión de textos afectan especialmente a procesos de nivel superior, como la morfosintaxis y los procesos específicos de comprensión (inferencias, uso de conocimiento previo, estrategias metacognitivas y de autorregulación, ...).

-Las dificultades de procesamiento en los niveles inferiores (procesos de decodificación que están en la base de la comprensión lectora) se registran en menor medida en los últimos años, debido al efecto positivo sobre las habilidades fonológicas de las ayudas protésicas (adaptadas en etapas iniciales), aunque las estrategias implicadas deben optimizarse en términos de un mayor grado de automatización y mejora de la precisión (por un uso más eficaz y generalizado de la ruta léxica) y de la velocidad lectora. El uso de sistemas de apoyo a la codificación

fonológica favorecen de forma significativa las habilidades lectoras básicas (ej. la palabra complementada).

-La detección temprana del déficit auditivo es fundamental, de cara a la implantación precoz de una ayuda protésica, con sus probables efectos beneficiosos en las habilidades de codificación fonológica, vocabulario y procesamiento gramatical, decisivas en la comprensión lectora.

-El trabajo en lectura y comprensión con el alumnado con sordera debe prolongarse más allá de los primeros estadios del aprendizaje lector. La importancia del trabajo en los últimos cursos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria debe materializarse en programas y actividades específicas incorporadas al currículo, teniendo en cuenta las dificultades severas que aparecen en estas etapas. El trabajo debe realizarse de forma individualizada y adaptada a los conocimientos, modo de comunicación y características cognitivas, lingüísticas y sociales de los alumnos con diversidad funcional sensorial.

-El trabajo en las estrategias específicas de comprensión, divididas en pasos y con diferentes técnicas y actividades, se propone como una medida necesaria para trabajar con los alumnos sordos de Educación Primaria y Secundaria en la comprensión de textos narrativos y expositivos (Luckner & Hundley, 2008)

-El trabajo preventivo ha de realizarse en los primeros momentos de la enseñanza reglada, dada la eficacia demostrada de programas de instrucción temprana (en Educación Infantil) específicos para sordos (Lederberg, Miller, Easterbrooks & Connor, 2014).

Para finalizar, se impone la recomendación de continuar en la investigación de los procesos y estrategias implicadas en la comprensión lectora del alumnado sordo, tanto en el ámbito experimental como en el dominio aplicado, con la elaboración de programas específicos y la demostración de su eficacia, de cara a implementar en el entorno educativo buenas prácticas basadas en evidencias.

Bibliografía.

Albertini, J.A., Marschark, M. & Kincheloe, P.J. (2015). Deaf Students' Reading and Writing in College: Fluency, Coherence, and Comprehension. *Journal of deaf studies and deaf education*, 10, 1081-4159.

Alegría, J., & Domínguez, A. B. (2009). Deaf students and learning how to read. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 95-111.

Archbold, S., Harris, M., O'Donoghue, G., Nikolopoulos, T., White, A. & Lloyd Richmond, H. (2008). Reading abilities after cochlear implantation: the effect of age at implantation on outcomes at five and seven years after implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72,1471-1478.

Barajas, C., Gonzalez-Cuenca, A. & Carrero, F. (2016). Comprehension of texts by deaf elementary school students: The role of grammatical understanding. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 8–23.

- Borgna, G., Convertino, C., Marschark, M., Morrison, C., Rizzolo, K. (2011). Enhancing deaf students' learning from sign language and text: Metacognition, modality, and the effectiveness of content scaffolding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 79–100.
- Burkholder, R.A. & Pisoni, D.B. (2006). Working memory capacity, verbal rehearsal speed, and scanning in deaf children with cochlear implants. In P.E. Spencer & M. Marschark (Eds.) *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 328–357). Oxford: Oxford University Press.
- Cain, K. & Oakhill, J. (Eds.) (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: Guilford Press.
- Caravolas, M., Hulme, C. & Snowling, M.J. (2001). The foundations of spelling ability: evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751–774.
- Chamberlain, C. & R. Mayberry (2000). Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. In C. Chamberlain & J. Morford (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 221-259). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Colin S., Leybaert J., Ecalle J., & Magnan A. (2013). The development of word recognition, sentence Comprehension, word spelling, and vocabulary in children with deafness: A longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1781-1793.
- Connor, C.M., Craig, H.K., Raudenbush, S.W., Heavner, K. & Zwolan, T.A. (2006). The age at which young children receive cochlear implants and their vocabulary and speech-production growth: Is there an added value for early implantation? *Ear and Hearing*, 27, 628–644.
- Connor, C.M., & Zwolan, T.A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 509–526.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf School Child: Language and Cognitive Function*. London: Harper & Row.
- Coppens, K.M., Tellings, A., Schreuder, R. & Verhoeven, L. (2013). Developing a structural model of reading: the role of hearing status in reading development over time. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18, 489-512.
- Cupples, L., Ching, T., Crowe, K., Day, J., & Seeto M., (2014). Predictor of Early Reading Skill in 5-Year-Old Children With Hearing Loss Who Use Spoken Language. *Reading research quarterly*, 49, 85-104.

- Dillon, C. M., de Jong, K., & Pisoni, D. B. (2012). Phonological awareness, reading skills, and vocabulary knowledge in children who use cochlear implants. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education, 17*, 205-226.
- Domínguez, A. B., Pérez, I. & Alegría, J. (2012). La lectura en los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Infancia y Aprendizaje, 35*, 327-341.
- Domínguez, A. B. & Alegría, J. (2010). Reading mechanisms in orally educated deaf adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*, 136-148.
- Domínguez, A.B., Carrillo, M., Pérez, I. & Alegría, J. (2014). Analysis of Reading strategies in deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills. *Research in Developmental Disabilities, 35*, 1439-1456.
- Doran, J. & Anderson, A. (2003), Inferencing skills of adolescent readers who are hearing impaired. *Journal of Research in Reading, 26*, 256-266.
- Dyer, A., MacSweeney, M., Szczerbinski, M., Green, L., & Campbell. R. (2003). Predictors of reading delay in deaf adolescents: the relative contributions of rapid automatized naming speed and phonological awareness and decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*, 215-229.
- Easterbrooks S. R. & Beal-Alvarez J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. New York, NY: Oxford University Press.
- Easterbrooks, S. R. (2012). States' reading outcomes of students who are d/deaf and hard of hearing. *American Annals of the Deaf, 157*, 27-40.
- Easterbrooks, S., Lederberg, A., Antia, Sh., Schick, B., Kushalnagar, P. Webb, M., Branum-Martin, L. & Connor, C. (2015). Reading Among Diverse DHH Learners: What, How, and for Whom? *American Annals of the Deaf, 159*, 419-432.
- Geers, A. E. (2003) Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing, 24*, 59-68.
- Geers, A. E. (2006). Factors influencing spoken language outcomes in children following early cochlear implantation. *Advances in Otorhinolaryngology, 64*, 50-65.
- Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J. J., Brenner, C. & Hayes, H., (2009). Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education Advance Access, 14*, 371-385.

- Geers, A.E. & Nicholas J.G. (2013). Enduring advantages of early cochlear implantation for spoken language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56,643-655.
- Geers, A.E., & Hayes, H. (2011). Reading, writing, and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear and Hearing*, 32, 49-59.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Harris, M. & Beech, J. R. (1998). Implicit Phonological Awareness and Early Reading Development in Prelingually Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 80-134.
- Harris, M. & Moreno.C. (2004) Deaf children's use of phonological coding: evidence from reading, spelling and working memory. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9, 253- 268.
- Harris, M., & Terlektsi, E. (2010). Reading and spelling abilities of deaf adolescents with cochlear implants and hearing aids. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 24-34.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2,127-160.
- Jackson, D. W., Paul, P. V., & Smith, J. C. (1997). Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 172–184.
- Johnson, C. & Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 237-261.
- Kintsch, W., (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kyle, F.E. & Cain, K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. *Topics in Language Disorders*. 35, 2, 144-156.
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 273-288.

- Kyle, F. E., & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A three-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 229-243.
- Kyle, F., & Harris, M. (2011). Longitudinal patterns of emerging literacy in beginning deaf and hearing readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (3), 289-304.
- Le Normand, M.T. & Moreno-Torres, I (2014). The role of linguistic and environmental factors on grammatical development in French children with cochlear implants. *Lingua* 139, 26-38.
- Lederberg, A. R. (2003). Expressing meaning: From communicative intent to building a lexicon. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 247-260). New York, NY: Oxford University Press.
- Lederberg, A. R., Miller, E. M., Easterbrooks, S. R., & Connor, C. M. (2014). Foundations for Literacy: An early literacy intervention for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 438-455.
- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard of hearing children: success and challenges. *Developmental Psychology*, 49, 15-30.
- Leybaert, J., & Colin, C. (2007). Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire. *Enfance*, 57, 245-253.
- López-Higes, R., Gallego, C., Martín-Aragoneses, M.T., & Melle, N. (2015). Morpho-syntactic reading comprehension in children with early and late cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20, 136-146.
- Luckner, J. L., & Handley, C. M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153, 6-36.
- Luterman, D. (2009). *El niño sordo*. Madrid: Editorial Clave.
- Marschark, M & Wauters, L. (2008). Language comprehension and learning. In M. Marschark, M. & P.C. Hauser, P.C. (Eds). *Deaf cognition: Foundations and outcomes* (pp. 309-350). New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. & Harris, M. (1996). Success and failure in learning to read: The special (?) case of deaf children. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading*

comprehension difficulties: Processes and intervention (pp. 279-300). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Marschark, M., Lang, H.G., & Albertini, J.A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*, 269-281.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., Seewagen, R. & Maltzan, H. (2004). Comprehension of sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4*, 345-368.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C.M. & Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediated instruction by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*, 446-461.
- Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*, 411-431.
- Miller, P. (2000). Syntactic and semantic processing in Hebrew readers with prelingual deafness. *American Annals of the Deaf, 145*, 436-451.
- Miller, P. (2005). Reading comprehension and its relation to the quality of functional hearing: Evidence from readers with different functional hearing abilities. *American Annals of the Deaf, 150*, 305-323.
- Miller, P. (2006). What the Visual Word Recognition Skills of Prelingually Deafened Readers Tell About Their Reading Comprehension Problems. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 18*, 91-121.
- Miller, P. (2010). Phonological, Orthographic, and Syntactic Awareness and their Relation to Reading Comprehension in Prelingually Deaf Individuals: What Can We Learn from Skilled Readers? *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 22*, 549-580.
- Miller, P. (2013). The Reading Comprehension Failure of Turkish Prelingually Deaf Readers: Evidence from Semantic and Syntactic Processing. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 25*, 221-239.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*, 249-259.

- Moreno, F.J., Saldaña, D. & Rodriguez-Ortiz, I. (2015). Reading Efficiency of Deaf and Hearing People in Spanish. *Journal of deaf studies and deaf education*, 20, 374-384.
- Paivio, A. (2008). How children learn and retain information: The dual coding theory. In Newman, S.B. (Ed.), *Literacy achievement for young children in poverty* (pp. 227–242). Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Paul, P. (2003). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Deaf studies, language, and education* (pp. 97-109). New York, NY: Oxford University Press.
- Paul, P. (2009). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Paul, P. V., Wang, Y., Trezek, B. J., & Luckner, J. L. (2009). Phonology is necessary, but not sufficient: A rejoinder. *American Annals of the Deaf*, 154, 346-356.
- Pérez, I., & Domínguez, A. B. (2006). Reading abilities of deaf students with and without cochlear implants throughout compulsory education. *Integración. Revista de la Asociación de Implantados Cocleares*, 40, 7-11.
- Perfetti, C.A., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 32-50.
- Perfetti, C.A., Stafura, J., & Adlof, S.M. (2013). Reading comprehension and reading comprehension problems: A word-to-text integration perspective. In Miller, B., L. Cutting, & P. McCardle (Eds.), *Unraveling the Behavioral Neurobiological, and Genetic Components of Reading Comprehension*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Prezbindowski, A.K. & Lederberg, A.R. (2003). Vocabulary assessment of deaf and hard-of-hearing children: From infancy through the preschool years. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 330–345.
- Qi, S. & Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 17, 1-18.
- Richardson, J. T. E., McLeod-Gallinger, J., McKee, B. G., & Long, G. L. (2000). Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 156–173.
- Schirmer, B. R., & McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research*, 75, 83-117.

- Soriano, J., Pérez, I., & Domínguez, A.B. (2006). Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26, 72-83.
- Strassman, B.K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: a review of research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 140-149.
- Szterman, R. & Friedmann, N. (2014). Relative clause reading in hearing impairment: different profiles of syntactic impairment. *Frontiers in Psychology: Languages Sciences*, 5, 1-16.
- Torres, S. & Santana, R., (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150, 379-387.
- Torres, S. & Santana, R. (2002). Intervención logopédica con sordos: procedimientos, tareas y materiales. En M. Puyuelo (Coord.). *Intervención del lenguaje* (pp.49-79). Barcelona: Masson.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176- 200). New York: Guilford Press.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th edition: National norming and performance standards for deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 337-348.
- Trezek, B., Wang, Y., & Paul, P. (2011). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1) (pp. 99-114). New York: Oxford University Press.
- Vermeulen, A.M., van Bon, W., Schreuder, R., Knoors H., & Snik, A. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 283-302.
- Villalonga, M.M., Padilla C. & Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de Escolaridad Primaria. *Interdisciplinaria*, 31, 2, 259-274.
- Walker, L., Munro, J., & Rickards, F. W. (1998). Literal and inferential reading comprehension of students who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 100, 87-103.
- Wauters, L. N., van Bon, W. H. J., & Tellings, A. E. J. M. (2006). The reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing*, 19, 49-76.

- Wauters, L.N. , Tellings, A.E.J.M., van Bon, W.H.J., & Mak, W.M. (2008). Mode of Acquisition as a Factor in Deaf Children's Reading Comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 175-192.
- Webb, M-Y. & Lederberg, A. (2014). Measuring Phonological Awareness in Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 13, 1-142.

Acoso y maltrato en el autismo.
(An approach to autistic students)

Melany Lendínez Extremera
Grado en Educación Primaria, Universidad de Jaén, España

Páginas 166-182

Fecha recepción: 21-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

El presente artículo tiene como objeto la problemática relativa del acoso y el maltrato entre iguales en las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Este trabajo recoge una revisión teórica sobre la problemática del acoso y el maltrato hacia personas autistas y una propuesta de intervención en la que se exponen una serie de estrategias para la prevención del acoso. En dicha Propuesta de Intervención Educativa se incluyen a todos los miembros de la comunidad educativa con el fin de evitar la violencia hacia las personas autistas dentro de los centros educativos. Se llevará a cabo junto con la participación de tres agentes fundamentales: alumnado, docentes y familiares, pretendiendo favorecer una convivencia pacífica para prevenir situaciones de acoso y maltrato hacia el alumnado autista.

Palabras clave: Trastornos del Espectro Autista (TEA); acoso escolar; maltrato; prevención e inclusión

Abstract.

This article aims the relative problems of harassment and bullying in people with Pervasive Developmental Disorders (PDD). This paper contains a theoretical review on the issue of harassment and abuse against people with autism and a proposal for intervention in which a number of strategies for prevention of harassment are collected. That proposal Educational Intervention includes all members of the educational community in order to prevent violence against autistic people within schools. It will be held with the participation of three agents primarily: students, teachers and family, pretending to favour peaceful coexistence to prevent situations of harassment and mistreatment of the autistic student.

Keywords: autism, Pervasive Developmental Disorders (PDD); Autism Spectrum Disorders (ASD); bullying; abuse, prevention and inclusion

1.-Introducción.

El colegio debería de ser siempre un espacio seguro para nuestros alumnos y alumnas. Sin embargo, para un elevado porcentaje no es así, para ellos, la escuela se ha convertido en un lugar donde reciben continuamente maltratos y abusos por parte de sus compañeros, donde se convierten en víctimas. Hoy en día, hay una gran cantidad de alumnos y alumnas que no quieren acudir a la escuela por miedo, miedo a ser acosados por sus propios compañeros y compañeras. Nuestra labor como docentes es acabar con esta situación y promover la inclusión de todos los alumnos/as dentro del centro educativo. El acoso escolar no es una problemática novedosa, ha existido durante toda la historia. Sin embargo, es ahora cuando ha tomado mayor relevancia en nuestra sociedad.

Cada vez es más elevado el porcentaje de alumnos/as que sufren acoso o maltrato por parte de sus iguales, pero cuando hablamos de alumnos con Trastornos del Espectro Autista estas cifras se incrementan. Estos alumnos/as presentan unas características determinadas que les hacen ser más vulnerables a poder sufrir acoso o maltrato por parte de la sociedad, y en especial por sus iguales, lo cual afecta a la integración del alumno/a en la escuela, al deseo de colaborar en las actividades extraescolares y a los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para evitar posibles situaciones de acoso escolar en alumnos/as autistas, es fundamental la concienciación, prevención y actuación activa por parte de todos los miembros que forman parte del sistema educativo. Además, es necesario que la víctima sienta que no está sola, que puede acudir a nosotros siempre que surja alguna situación indeseada, y que también cuenta con el apoyo de sus compañeros y familiares.

Mediante este trabajo, pretendemos dar solución a esta problemática, mediante la aportación sobre el conocimiento del autismo y el acoso dentro de él, y además, la presentación de una serie de medidas para poder prevenir esta situación. Para ello, es fundamental la aportación de información y la sensibilización de tres agentes fundamentales: alumnos, familiares y docentes. Los docentes debemos de ser conscientes de que somos uno de los pilares fundamentales de la educación de los niños y niñas, y por lo tanto, debemos de ofrecer las medidas más adecuadas y coherentes para que su educación sea lo más satisfactoria y beneficiosa posible.

2.-El concepto de autismo.

El término autismo procede de la palabra griega "autos", la cual significa "si mismo". Su estudio como entidad comenzó a partir de la descripción realizada por Kanner (1943), el cual observó en once diferentes niños/as, que pasaban por terapia, una serie de características comunes.

La Asociación Psiquiátrica de América (2013), define el autismo como una discapacidad del desarrollo, que suele presentarse durante los primeros 3 años de

vida. Su origen se debe a un trastorno neurológico que afecta al cerebro, impidiendo el normal funcionamiento de las áreas del cerebro implicadas en la interacción social y la comunicación. Esto provoca que las personas con autismo presenten graves problemas para comunicarse con otras personas, tanto a nivel verbal como no verbal, afectando a las interacciones sociales y dificultando seriamente las relaciones con el mundo exterior. Con frecuencia estas personas presentan estereotipias, oposición a los cambios y fijaciones con algunos objetos, en algunos casos se pueden encontrar conductas agresivas y/o auto-lesivas.

Sus síntomas característicos son, sobre todo, la alteración del lenguaje, la comunicación, las competencias sociales y la imaginación, todo esto acompañado de comportamientos anormales y obsesiones extrañas hacia ciertos acontecimientos u objetos, (Palusny, 1987).

Tradicionalmente el autismo ha sido considerado como un trastorno de escasa prevalencia. Cohen (1998) estimó que su frecuencia, en los años 90, era de 5 por cada 10.000 niños/as nacidos, señalando que la frecuencia en varones era de cuatro veces mayor que en las mujeres. Entre estos niños se encontraba una gran variedad de niveles de inteligencia, aunque entre el 75 y el 80% presentaba un funcionamiento intelectual bajo.

En la actualidad, todavía no se conoce con precisión el número de casos de autismo, ya que carecemos de la existencia de estudios poblacionales o censos oficiales. Lo que sí sabemos, según la Confederación de Autismo en España (1994), es que en los últimos años se ha dado un aumento considerable de casos de autismo en nuestra sociedad, aproximadamente de un 30%. Se cree que este incremento se puede deber a una mayor precisión de los procedimientos e instrumentos de diagnóstico, la mejora de la formación de los profesionales o simplemente un aumento real de la incidencia de este trastorno.

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV) publicado en el año 1994, apareció por primera vez el término Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGDs), en el que se incluyeron: el trastorno autista, trastorno de Rett, trastorno de Asperger, trastorno generalizado del desarrollo no específico y trastorno desintegrativo de la niñez. Todos estos trastornos se caracterizan por una alteración de la interacción social, la comunicación y comportamientos ritualizados y estereotipados. Suelen aparecer en los primeros años y presentan un carácter duradero a lo largo de toda la vida. Las alteraciones que definen a estos trastornos son claramente inadecuadas al nivel de desarrollo o la edad mental del sujeto. Hoy en día la edición vigente es la quinta, DSM-V (2013), en esta edición se ha producido un cambio en referencia a la anterior, DSM-IV (1994).

En el DSM-V, los TGDs ya no son considerados como trastornos independientes, sino que todos, excepto el Trastorno de Rett, son considerados como Trastornos de Espectro Autista.

Wing (1998), realizó la siguiente descripción general del TEA en cuatro diferentes grados:

- Primer grado: Trastorno Autista (TA), hace referencia al grado más profundo del trastorno, también es conocido como Autismo Infantil Precoz. Se caracteriza por falta de desarrollo del lenguaje, aislamiento, ausencia de comunicación alternativa y movimientos repetitivos.
- Segundo grado: Autismo Regresivo (AR), es la forma más frecuente en que se manifiesta el autismo, se caracteriza por la pérdida de capacidades adquiridas. Normalmente se suele producir un desarrollo aparentemente normal hasta aproximadamente los 12 o 18 meses, después comienza la pérdida de las capacidades aprendidas.
- Tercer grado: Autismo de Alto Funcionamiento (AAF), suele confundirse con el déficit de atención u otro tipo de trastornos, debido a que desde un principio no suelen manifestarse sus características como tales. Se caracteriza por un lenguaje aparentemente normal, torpeza motora, aprendizaje casi normal, ideas obsesivas, conductas rutinarias, gran capacidad de memoria y dificultades para expresar las emociones.
- Cuarto grado: Síndrome de Asperger (SA), estas personas suelen pasar desapercibidas entre la gente. Se caracterizan por el aislamiento, siempre hablan de sus intereses son muy fríos y en ocasiones dicen las cosas muy frías sin parecer que les afecten nada.

3.-Características del autismo.

Las características que definen a las personas con autismo son variables, al igual que su grado de intensidad, por lo cual no podemos generalizar que las siguientes características sean comunes en todas las personas afectadas por este trastorno.

Según Kanner (1943) estas son las principales características que definen a una persona con autismo:

- Extrema soledad autista: los niños/as no se relacionan normalmente con personas, y parecen felices cuando se les dejan solos.
- Deseo obsesivo de invarianza ambiental: presentan un deseo obsesivo por no cambiar el ambiente, estos niños se molestan bastante cuando se producen cambios en las rutinas e insisten en mantener un ambiente sin cambios.
- Memoria excelente: presentan una sorprendente capacidad para memorizar grandes cantidades de contenidos sin ningún sentido práctico.

- Expresión inteligente y ausencia de rasgos físicos: estos niños/as no presentan rasgos físicos distintivos, además, este autor creía que la memoria y destrezas sobresalientes de estos era reflejo de una inteligencia fuera de lo común. No muestran ningún tipo de expresión facial cuando algo les gusta o les disgusta.
- Hipersensibilidad a los estímulos: reaccionan intensamente a ciertos objetos y ruidos o presentan problemas con la alimentación. Esta reacción será mayor si el afectado no ha conocido nunca dicho objeto o ruido.
- Mutismo o lenguaje sin intención comunicativa real: había niños/as que no hablaban o presentaban ecolalia, los cuales eran capaces de repetir fragmentos lingüísticos que habían escuchado pero no utilizaban el lenguaje para expresar otra cosa que no fuera sus necesidades inmediatas.
- Limitaciones en la variedad de la actividad espontánea: estos niños/as manipulan bien los objetos, pero sin embargo, se caracterizan por la realización repetida de un conjunto de rutinas. En muchas ocasiones se mantienen quietos antes de interactuar con otras personas o el medio.

4.-El acoso y el maltrato.

Las situaciones de acoso y maltrato en la sociedad actual no son una problemática novedosa, estos dos fenómenos sociales se remontan muchos años atrás. La violencia siempre ha estado presente en nuestra sociedad, según López (2006), a menudo es empleada por individuos que han vivido en medios hostiles en los cuales han aprendido que la agresión y la violencia puede ser una manera adecuada para conseguir objetivos y revolver conflictos.

Existen una gran variedad de autores que han definido el término acoso. La primera definición de acoso escolar fue realizada por Olweus (1986), según este autor, un estudiante sufre acoso escolar cuando está expuesto, de forma frecuente a lo largo del tiempo, a hechos negativos por parte de uno o varios estudiantes. Es decir, hace referencia a un comportamiento negativo realizado por una persona o más, dirigido hacia otra que tiene dificultad para defenderse, dándose de manera intencionada y repetitiva. Este término también es conocido internacionalmente como bullying.

Años después, Ortega (1994), define el acoso como un comportamiento repetitivo de insultos, intimidación, rechazo social y/o agresividad física que utiliza una persona contra otra.

Según Cerezo (2002), el acoso es una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de una persona hacia otra, generalmente más débil, al cual convierte en su víctima habitual, pudiéndose dar una situación persistente durante semanas, meses o incluso años.

Por último, Sánchez (2009) define el acoso escolar como el maltrato físico o psicológico intencionado, habituado y continuado que recibe un alumno o alumna por

parte de otro/a, el cual se comporta con él/ella cruelmente con el objetivo de asustarle y/o hacerle daño para obtener un resultado favorable para el acosador, como puede ser vengarse o ser respetado, o para satisfacer la necesidad de discutir y agredir que suelen presentar los agresores, la cual provoca a largo plazo que la víctima vaya siendo excluida socialmente.

Cuando hablamos de acoso o maltrato nos encontramos con diferentes sujetos que ejercen distintos papeles dentro de él. Según Trianes (2000), en el acoso intervienen distintos sujetos que juegan diferentes papeles, en concreto nos encontramos con:

Los agresores: según los estudios realizados, presentan una personalidad agresiva, que se manifiesta también con padres, docentes, adultos, etc. Se caracterizan por una gran necesidad de dominar y someter a otros, mostrando escasa empatía hacia sus víctimas. Algunas de las características que se suelen dar en los agresores, según Sánchez (2009) son: dificultades en la integración social y cultural, carencia de lazos familiares, no suelen tener interés por la escuela, pueden sentir que la sociedad no les prestan la atención necesaria, están expuestos a mucha violencia en la televisión, videojuegos, cine, etc.

Los observadores: hace referencia a aquellas personas que no participan directamente en las peleas y la violencia hacia una víctima, pero presencian los hechos. Suelen ser grupos heterogéneos que comparten la observación o conocen los episodios de maltrato. Dentro de este grupo encontramos varios subgrupos: Observadores pasivos (participan en la pelea indirectamente, como por ejemplo, sonriendo al abusador como si su actuación fuera la adecuada); Observadores activos (participan directamente, animando al agresor, ayudándolo o apoyándole); Observadores prosociales (intentan ayudar a la víctima y la defienden); Observadores espectadores (no hacen absolutamente nada, pero se quedan observando la situación). Según Sánchez (2009) algunas de las características que definen a estos sujetos son: suelen estar de parte del agresor por temor a poder ser ellos las víctimas, algunos suelen disfrutar con la situación, piensan que puede tratarse de una manera de liberar tensiones, creen que es mejor para todos no decir nada, etc.

Las víctimas: suelen ser personas consideradas como débiles, sensibles y/o tímidos, con dificultades para poder defenderse. No solo las características sociales las convierte en víctimas, sino que también influye el contexto. En algunas situaciones, aunque la víctima tenga un carácter débil, puede manifestarse violenta debido a su falta de estrategias para poder hacer frente a la situación. Según Sánchez (2009), algunas de las características que podemos encontrar en común en este tipo de personas son: personalidad insegura, baja autoestima, alto nivel de ansiedad, carácter débil, inmadurez cronológica, estrategias inadecuadas de afrontamiento, en algunos casos no identifica la ironía, etc. Según esta autora, encontramos dos tipos de víctimas: Víctimas pasivas (víctimas más frecuentes, suelen ser personas inseguras, no responden a los ataques o insultos del agresor, lo que hace que el agresor los interprete como desprecio); Víctimas activas y provocativas (personas

que presentan problemas de concentración y tienden a comportarse de manera inadecuada irritando a su alrededor, es una de las principales características que suele utilizar el agresor para excusar su comportamiento de violencia hacia ella. Estas víctimas suelen ser menos frecuentes, en ocasiones suelen ser personas hiperactivas). Otros de los factores que caracterizan a estas personas, es que suelen ser demasiado dependientes al entorno familiar, donde se encuentra sobreprotegidos. Esta dependencia crea la incapacidad para poder defenderse por ellos mismos o resolver sus propios problemas. Por ello es tan importante fomentar las relaciones entre iguales desde pequeños, para desarrollar habilidades que les permitan relacionarse.

5.-Factores de riesgo para sufrir acoso o maltrato en personas con TEA.

Según el programa de prevención y empoderamiento para personas con autismo como víctimas de abuso o autores no intencionados, *Skeap Up (2007-20013)*, el número de casos de acoso o maltrato en niños/as con TEA es de 4 a 10 veces mayor que en el resto de la población. Este alto porcentaje se debe a que estas personas presentan grandes dificultades en habilidades sociales y comunicativas, creando un alto riesgo de poder sufrir acoso o maltrato por parte de la sociedad. Según este informe, existen características dentro del espectro autista, que dan lugar a que estas personas sean bastante vulnerables al acoso o maltrato por parte de la sociedad. Algunas de las características que presentan estas personas son:

- No hablan o presentan un discurso limitado, teniendo grandes dificultades para poder comunicarse con los demás, respetar el turno de palabra o hablar de sus temas de interés sin reconocer si la otra persona está interesada.
- Dificultad para comprender la comunicación no verbal, además, suelen tomarse las cosas de manera literal, por ello no comprenden las bromas o el sarcasmo.
- Presentan grandes dificultades para reconocer o comprender sentimientos o emociones, dando lugar a que parezcan personas raras o con falta de empatía.
- No comprenden ciertas normas que los demás comprendemos de manera instintiva, como por ejemplo, que es lo apropiado en cada contexto o la distancia interpersonal, acercándose demasiado a otras personas.
- Gran dificultad para poder predecir el mundo que le rodea al igual que el comportamiento e intenciones de los demás fuera de su rutina.
- El contacto físico puede resultar desagradable o incluso doloroso. Además, pueden autolesionarse buscando la estimulación sensorial.
- Tienen obsesiones bastante raras como dormir en el suelo, preferir algunos tejidos o platos de cierto color o textura.

Todas estas características dan lugar a que las personas con TEA sean bastantes vulnerables a poder vivir situaciones de acoso o maltrato, ya sea de forma continua o en situaciones determinadas. Además, estos niños suelen mostrar comportamientos que pueden ser considerados como un gran desafío para los agresores, lo que aumenta la probabilidad de que se den situaciones abusivas.

Otro importante factor de riesgo es el alto grado de obediencia que tienen estas personas para cumplir las normas. No comprenden que puedan existir excepciones dentro de una norma, como, por ejemplo, la norma que se nos establece desde pequeños de obedecer a las personas mayores. La sociedad, en general, comprende que hay situaciones ambiguas en las que no se debe de cumplir esta norma, sin embargo, para una persona con TEA, la situación es terriblemente confusa, con el riesgo de que estos niños/as puedan obedecer a cualquier persona en cualquier contexto, pudiendo crear situaciones bastante desagradables. Quizás algunas de ellas puedan reconocer estas situaciones de peligro, pero otras no, por lo cual es importante comunicarles claramente cuáles son estas excepciones.

6.-Tipos de acoso o maltrato en el autismo.

Según Williams (2000), las personas que presentan discapacidad suelen sufrir continuamente conductas desagradables o inapropiadas por parte de la sociedad. En la mayoría de los casos, el acoso que sufren estas personas, por parte de su grupo de iguales u otras personas, suele basarse en:

- Insultos: "estúpido", "defectuoso", "débil", etc.
- Comentarios raciales: realizar comentarios desagradables basados en el grupo étnico de la persona o su raza.
- Tormentos: realizar comentarios desagradables a cerca de los hábitos personales de un individuo o sus características físicas.
- Comentarios sexuales: comentarios indeseables sobre el sexo de una persona.
- Alienación: ser forzado a apartarse de un grupo mayoritario de personas.
- Acoso en el lugar de trabajo: lo que con frecuencia da lugar a que esta persona abandone el trabajo o referido al contexto educativo, no quiera ir al colegio.

Pero estas personas no solo sufren acoso por parte de su grupo de iguales o personas más cercanas, sino que también, según este autor, suelen sufrir abuso de poder por parte de las organizaciones o instituciones más cercanas que a menudo suelen causar daño y sufrimiento a las personas con discapacidad. Este sufrimiento puede surgir del propio acoso, de una mala administración, o simplemente por una mala organización por parte de los sistemas administrativos, que en la mayoría de los casos se basan en crear medidas para satisfacer a la mayoría de la población, pero no tienen en cuenta a esta minoría. A continuación, se analizan los factores de riesgo que pueden dar lugar a estas situaciones de acoso o maltrato dentro de diferentes contextos.

- Contexto familiar: el contexto familiar es el principal centro de interés en el que se desarrolla la vida de cualquier niño. Es el lugar donde crecemos, formamos nuestra personalidad y aprendemos a ser como somos. Las personas con autismo tampoco están exentas de poder sufrir malos tratos dentro de su contexto familiar. Según Vivanti (2000), el riesgo que corre un niño/a autista de presentar malos tratos en este contexto, es directamente proporcional a la diferencia entre lo que el niño/a es y lo que la familia esperaba que fuera. Hay que tener en cuenta que la ausencia de características físicas, en la mayoría de casos de autismo, crean en los padres expectativas que no coinciden con la realidad, lo que suele generar bastante frustración. Este autor determinó en su investigación que existen determinados factores que pueden crear gran tensión dentro del contexto la cual puede acabar en maltrato, algunos de estos factores son: problemas en las relaciones sociales, problemas en la comunicación, problemas en el comportamiento y desgaste familiar, Incomprensión social del niño/a autista e incertidumbre sobre su futuro.

- Las instituciones: Fourbert (2000), determinó que existen una gran variedad de testimonios de personas autistas que relatan prácticas inaceptables hacia su persona dentro de las instituciones hospitalarias. Estas personas suelen ser más vulnerables a podemos sufrir maltrato en este contexto que el resto de la sociedad, debido a sus incapacidades a la hora de poder describir lo que ha sucedido o vivido. Según este autor, la violencia desde las diferentes instituciones puede ser utilizada hacia las personas autistas de diferentes modos: violencia psíquica, amenazas, negligencias médicas, ignorancia de los intereses de estas personas, negligencia en las tareas de higiene, acoso sexual etc. Unos de los principales problemas que encontramos dentro de las instituciones, según Fourbert (2000), es la falta de estructuras adecuadas. Dentro del sistema educativo, la mayoría de los niños y niñas autistas son excluidos de esta educación, incluso en los centros específicos de educación especial. En muchas ocasiones, los padres se encuentra que cuando su hijo autista alcanza la edad adulta, no existen instituciones a las que puedan acudir para mejorar su deterioro físico o intelectual. La falta de atención hacia estas personas, atenta directamente a los derechos de las personas autistas y de sus familiares.

Otro gran problema, es la escasa formación de los profesionales. Hoy en día, después de numerosas investigaciones, es un hecho que con un diagnóstico precoz y temprana intervención pedagógica se puede ofrecer a los niños autistas y sus familiares una mejor calidad de vida, por ello es fundamental la existencia de profesionales verdaderamente competentes dentro de las instituciones médicas. En la educación, es fundamental que el docente esté formado profesionalmente en el autismo, que conozca distintas herramientas metodológicas y pueda reconocer cual es la más apropiada al caso en el que se refiere. Una buena metodología permite a los docentes entender con mayor exactitud cuáles son las competencias y las dificultades de cada alumno y establecer los modos de comunicación más adecuados para poder favorecer las relaciones entre las personas autistas y sus familiares y personas más cercanas.

- Relaciones entre iguales: Según el programa de intervención Skeap Up (2007-2013), los tratos discriminatorios de un niño/a hacia otro son cada vez más comunes en nuestra sociedad, ya sea por discapacidades, diferencias étnicas, religiosas o incluso sexuales. Hernández y Meulen (2010), llevaron a cabo una investigación sobre el maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y como afecta a la inclusión de la persona en la sociedad. Según esta investigación, cada vez es mayor el número de niño/as con trastornos autistas que sufren acoso por parte de sus iguales. Las personas autistas son un grupo especialmente vulnerable a la hora de poder sufrir acoso o maltrato por parte de sus iguales, debido a sus problemas de comunicación, sus grandes dificultades de aprendizaje y sus escasas habilidades sociales. Según estos autores, el acoso escolar puede ser un factor que impida la verdadera inclusión de estas personas en la sociedad, ya que el sufrir acoso escolar y el rechazo de estos alumnos/as hacia el colegio, son dos factores que están directamente relacionados.

"Mate crime", es un nuevo término inglés que hace referencia a la existencia de personas que explotan la vulnerabilidad de otras personas, haciéndose pasar por sus amigos cuando en realidad lo que hacen es burlarse o aprovecharse de ellos. Según Speak Up (2007-2013), esta situación es sufrida por un alto porcentaje de alumnos/as autistas, debido a que estos alumnos/as presentan gran deseo de poder intimar con otras personas de su grupo de iguales, pero sin embargo, no encuentra la forma de poder crear o mantener una amistad, lo que da lugar a que sean bastantes vulnerables hacia este hecho, ya que pueden actuar como otras personas deseen, con el objetivo de encajar, sin ser conscientes de que lo que están haciendo no es lo más adecuado.

Otro de los elementos que perjudican a estos alumnos, según Skeap Up (2007-2013), es el paso del tiempo. Conforme los niños van creciendo, son cada vez más conscientes de lo influenciables y vulnerables que son las personas autistas, una situación de la cual los agresores pueden sacar grandes ventajas influyendo negativamente en el comportamiento del niño autista. Suele ser bastante común que los alumnos con autismo intenten copiar el lenguaje y comportamiento de su grupo de iguales con el objetivo de poder ser aceptado por ellos y llegar a ser considerado como amigo, aunque en un alto porcentaje de los casos no suelen ser aceptados por los demás compañeros.

7.-Incidencias de acoso y maltrato en niños y niñas autistas.

Hernández y Meulen (2010), llevaron a cabo un estudio con el objetivo de conocer la incidencia del acoso en el autismo y sus efectos en la inclusión. Esta investigación fue realizada en la Comunidad de Madrid, en diferentes institutos de Educación Secundaria, con un total de 440 alumnos participantes, de los cuales 419 eran alumnos sin discapacidad y 21 alumnos con autismo. Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario elaborado con dieciocho preguntas cerradas con diferentes respuestas numeradas y por último una pregunta abierta.

Según esta investigación, las tres cuartas partes de los alumnos encuestados con autismo afirman sufrir o haber sufrido acoso a lo largo de su escolarización. Estos estudiantes, muestran sufrir acoso en mayor medida que el resto del alumnado, la mayoría de estos alumnos/as se sienten ignorados por el resto de sus compañeros (un 52% de los alumnos/as con autismo encuestados), son excluidos dentro del aula, los demás compañeros no les dejan participar (un 52 % de los casos), reciben insultos por parte de su grupo de iguales (76% de los casos) , sus compañeros hablan mal de ellos (74% de los casos), además, en ocasiones los agresores suelen utilizar contra ellos la violencia física (38% de los casos).

A la hora de investigar donde suceden las agresiones, según las respuestas obtenidas en el informe, la mayor parte de las agresiones suelen suceder en el recreo (un 68% de los casos), en los pasillos (en el 63% de los casos), en el aula con el docente ausente (un 53% de los casos), y en el aula con el docente presente (en el 21% de los casos).

Un dato llamativo en esta investigación, es que los alumnos/as autistas que son víctimas de maltrato siempre acuden a alguien para pedir ayuda, en la mayoría de los casos a la familia (el 85% de los alumnos/as), a algún profesor (el 80 % de los alumnos/as) o algún amigo o amiga (45% de los alumnos/as). Pero sin embargo, según el 40% de estos alumnos/as, en la mayoría de las ocasiones nadie interviene para ayudarles. Esto nos muestra que, aunque los alumnos/as con autismo suelen confiar en las demás personas para contar las situaciones, ya sea a familiares, profesores o amigos, una parte de estos no intervienen a pesar de conocer la situación.

En este estudio se afirma que el acoso escolar es unas de las mayores barreras que dificulta la verdadera inclusión del alumno/a con autismo en la sociedad, la mayoría de los alumnos/as con autismo acosados no quieren ir al colegio (un 56%), se sienten solos, rechazados (un 44%), no pueden concentrarse (33%) o no tienen ganas de estudiar (22%). Esto dificulta su inclusión dentro del aula y crea rechazo e inseguridad en el alumno/a a nivel social.

Hay que tener en cuenta que uno de los principales factores de riesgo de acoso en nuestra sociedad es la falta de una red social, y estos alumnos/as debido a sus características tienen grandes dificultades para poder establecer relaciones con sus grupos de iguales lo cual determina que sean bastantes vulnerables a poder sufrir acoso por parte de su grupo de iguales o del resto de la sociedad.

8.-Intervención.

Mediante la siguiente propuesta de Intervención Educativa pretendemos la aportación de diversas estrategias y actividades para ser trabajadas a nivel de centro con el objetivo de evitar el abuso o maltrato hacia niños y niñas autistas por parte de sus compañeros, y favorecer una verdadera inclusión de estos alumnos y alumnas dentro del aula. Es fundamental la colaboración entre todos los agentes del centro

(docentes, familiares y alumnado), con el fin de que obtengan información y sean conscientes de la gran dificultad que presentan estos niños/as para desarrollar habilidades sociales y como esta factor limita directamente sus relaciones sociales y les hacen bastante vulnerables a poder sufrir maltrato o acoso por parte de la sociedad que le rodea. Concluyo compartiendo la reflexión de Baña (2011): "Merece la pena pelear por un mundo donde todos y todas podamos vivir, donde sentirnos útiles ayudando al otro/a" (p.191).

A continuación, presentaremos una variedad de actividades para trabajar con todos los agentes de centro con el fin de mejorar la situación de nuestro alumno y alumna autista y prevenir futuras situaciones de acoso o maltrato hacia su persona.

Actividades de intervención con el alumnado autista.

Las personas autistas son bastante vulnerables a poder sufrir acoso o maltrato por parte de la sociedad debido a la carencia de habilidades sociales y la gran dificultad de comprender sus propias emociones y las de los demás. Nuestra labor como docentes se basará en la enseñanza de habilidades sociales y emocionales con el fin de desarrollar técnicas y estrategias a través de las cuales el alumno autista pueda hacer frente al agresor o por lo menos conocer sus intenciones. Para trabajar las emociones utilizaremos los siguientes juegos basados en la comprensión emocional:

- Enseñanza de las expresiones faciales a través de imágenes o dibujos: una de las formas que pueden resultar bastantes eficaces para enseñar a nuestro alumno/a autista emociones básica puede ser la visualización de imágenes o dibujos, donde podremos explicar a nuestro alumno/a cada emoción y que éste relacione cada imagen con su sentido emocional.
- Asociación de emociones a situaciones: también podemos trabajar con nuestro alumnos/as autistas diferentes situaciones hipotéticas sobre situaciones problemáticas en las cuales el principal fin es la búsqueda de las situaciones más adecuadas. No debemos de olvidar que para las personas autistas la búsqueda de soluciones es una tarea bastante difícil, por lo cual nuestra ayuda es fundamental.
- Visualización de videos que ayuden a comprender las emociones y a desarrollar habilidades sociales: otra técnica que podemos utilizar es la visualización de distintos videos y cortos educativos que nos ayuden a trabajar con nuestro alumno/a autista distintas emociones y a mejorar sus relaciones sociales.

Actividades de intervención a nivel de aula.

Los niños y niñas autistas comparten varias horas semanales con sus compañeros del aula ordinaria. Es fundamental poder proporcionarle al alumno/a un entorno lo más normalizado y accesible posible. No debemos de olvidar que los niños a veces pueden ser bastante crueles, y pueden herir con sus comentarios a otros compañeros. El alumnado autista presenta características, como ya hemos señalado

anteriormente, que los diferencia bastante del resto y pueden ser un punto fácil para poder sufrir acoso por parte de sus compañeros. Pero sin embargo, con una buena metodología y estrategias de aprendizaje coherentes, se puede crear un buen clima de trabajo en el cual el alumno autista sea considerado como uno más dentro del aula y sea aceptado por el resto de sus compañeros. Esta labor queda en manos del docente el cual debe concienciar al alumnado de que todos somos iguales y debe de suprimir cualquier señal de acoso o maltrato hacia el alumnado autista.

A continuación, se presentan algunas actividades para trabajar dentro del aula a través de las cuales se pretende sobre todo la sensibilización del alumnado hacia las personas autistas y evitar posibles señales de acoso hacia su persona:

- Conozcamos mejor a nuestro compañero autista: transmitir a nuestros alumnos y alumnas conocimientos sobre una discapacidad puede ser una medida bastante adecuada para promover el acercamiento de nuestro alumnado y potenciar la inclusión de nuestro alumno o alumna con discapacidad. A la hora de explicar a nuestro alumnado que es el autismo, o cualquier otra discapacidad, debemos utilizar un conocimiento comprensible y adecuado a la edad del alumno/a, de este modo nuestro alumnado podrá comprender y conocer de manera coherente cómo es su compañero autista y el porqué de las características que los diferencian del resto. Esto ayudará a que la integración de nuestro alumno/a autista sea más fácil dentro del aula, además de que nuestro alumnado pueda apoyarle y sepa cómo poder dirigirse a él. De este modo concienciaremos a nuestro alumnado y podremos evitar cualquier señal de acoso mediante una buena convivencia. Lo que pretendemos es llevar a la comprensión y respecto del alumnado hacia las personas con TEA a través del conocimiento.

- Programa para que nuestros alumnos se comuniquen con su compañero autista: podemos trabajar con nuestro alumnado una serie de recomendaciones a través de las cuales pueden comunicarse con su compañero/a autista de forma más eficaz y así mejorar sus interacciones sociales. Debemos de motivar a nuestro alumnado para que tengan interés por comunicarse con su compañero/a, de este modo, a través de una buena relación, crearemos un buen clima de aula y evitaremos cualquier señal de acoso hacia la persona autista. Algunas de las estrategias que podemos aportar a nuestro alumnado para mejorar su interacción con su compañero/a autista son:

- Explicar a nuestro alumnado cuales son los temas de interés de su compañero autista, ya que de este modo será más fácil crear una conversación ya que el niño autista se abrirá.

- Utilizar frases abreviadas, podemos explicar a nuestros alumnos/as que las personas autista utilizan frases más breves, si nosotros hacemos lo mismo, nuestro compañero/a autista procesará la información de manera más efectiva y de este modo mejoraremos las interacciones.

- Enseñar a nuestros alumnos que su compañero autista puede necesitar más tiempo para procesar la información, por lo cual debemos de ofrecerle más tiempo sin agobiarlo.
- Explicar al alumnado que deben de ayudar a su compañero/a si ven que tiene algún problema para poder involucrarse en una conversación.
- Enseñar a nuestros alumno/as a que deben ser literales, y no utilizar ni el sarcasmo ni las bromas, ya que el niño autista no las comprenderá.

Actividades de intervención a nivel de centro.

Para poder evitar posibles señales acoso es fundamental que todos los miembros que forman parte del centro educativo se comprometan a aceptar una serie de medidas educativas con el fin de que el alumno autista sea aceptado por su entorno, y de este modo evitar el acoso hacia su persona. A continuación, presentamos una serie de medias y estrategias para trabajar con cada uno de los miembros del centro educativo, es decir, alumnado, docentes y familiares.

- Sensibilización del alumnado: es fundamental que todo el alumnado que compone en centro educativo conozca un poco sobre el autismo: que es, las características más detalladas, como pueden ayudarle, que no deben hacer, etc. Dicha información puede ser transmitida por cualquier docente que conozca la información, o por el profesor de educación especial. También puede ser transmitida por otros alumnos/as compañeros de aula del alumno autista, siempre que lo consideremos oportuno y la edad de estos alumnos sea coherente.
- Buzón anónimo: podemos crear en el centro un buzón en el cual el alumnado de manera anónima pueda comunicarnos cualquier situación de acoso que se haya producido hacia el alumnado autista, o cualquier otro alumno/a. De este modo, todo alumno/a que haya observado cualquier hecho de acoso o humillación podrá comunicarnos sin tener temor a que el agresor pueda hostigarle y, sobre todo, el docente estará informado de cualquier situación y podrá llevar a cabo las medidas más adecuadas.
- Supervisión y vigilancia: es fundamental establecer una mayor supervisión y vigilancia en todas las áreas del centro (pasillos, recreo, intercambios, etc.).

Actividades de intervención con los familiares del alumnado

- Información sobre la situación: es fundamental que los padres de nuestro alumnado conozcan la situación dentro del aula. Para ello, al comenzar el curso, podemos convocar reuniones informativas para explicar la escolarización del alumnado con unas características diferentes a las de sus hijos el cual debe ser aceptado por todos los miembros de la comunidad educativa.

No debemos de olvidar que en el seno de la familia es donde se obtienen la mayoría de los valores y normas por las que se rige a nuestro alumnado. Por ello es

fundamental que los familiares transmitan de manera detallada la nueva situación y sensibilicen a sus hijos/as para una mejor interacción con el alumnado autista. Además, sería de bastante ayuda que estos padres aporten ayuda a los familiares del alumnado autista siempre que fuera necesaria.

- Reunión sobre el autismo: podemos llevar a cabo reuniones informativas sobre el autismo para poder adquirir más conocimientos y sensibilizar a los familiares y que estos a la vez hagan lo mismo con sus hijos e hijas. Esta información puede ser transmitida por cualquier docente que maneje dicho conocimiento, o bien si tuviéramos la oportunidad, podemos pedirle a cualquier asociación de autismo que se encargue de ello.

- Informar sobre cualquier situación: en muchas ocasiones, los alumnos y alumnas cuentan a sus familiares situaciones de acoso que han sucedido dentro el aula, las cuales los docentes desconocen. Podemos pedirles a los familiares que nos informen de cualquier situación o suceso negativo que conozcan que se haya producido hacia el alumno autista, ya sea tanto dentro como fuera del centro. Para ello podrán solicitar una reunión con el tutor o director del centro, o bien realizar un escrito, si no le es posible acudir al centro educativo, que pueden mandar por correo o dar a su hijo para que lo entregue en un sobre cerrado.

9.-Conclusión.

Los docentes no podemos permanecer ajenos al acoso escolar, debido a que es una problemática que afecta a una parte importante de alumnos y alumnas dentro del sistema educativo. Además, cuando hacemos referencia al acoso con alumnos/as necesidades educativas especiales, y esencialmente el autismo, estos porcentajes se disparan. Debemos de hacer frente a este suceso y no hay mejor manera que dentro del propio sistema educativo, ya que es uno de los principales centro de interés donde el alumnado pasa la mayor parte de su tiempo.

A través de este artículo se ha intentado que se conozca un poco más unas de las deficiencias más complicadas que podemos encontrar en el mundo de las necesidades educativas, como es el autismo, y que seamos conscientes del gran peligro que presenta este alumnado de poder sufrir acoso o maltrato por parte de diferentes agentes.

Nosotros como docentes podemos aportar las estrategias necesarias para evitar esta situación. Entre todos podemos crear un sistema educativo de mayor calidad, aportando nuestro granito de arena y poder favorecer la inclusión de este alumnado. Para que se dé esta circunstancia, es primordial la colaboración entre todos los agentes que forman parte del centro y sobre todo la concienciación de que todos somos iguales, y como tal, tenemos los mismos derechos y deberes.

Espero que esta propuesta de intervención, pueda contribuir a erradicar y prevenir cualquier situación de acoso hacia el alumnado autista, y servir sobre todo a

concienciar a la sociedad de todas aquellas situaciones adversas a las que están expuestas las personas con autismo en su día a día.

9.-Bibliografía.

- APA, América Psychiatric Association (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición (DSM-5). Arlington, VA (USA): American Psychiatric Publishing.
- Baron Cohen, S. y Bolton, P. (1998). *Autismo: Una guía para padres*. Madrid: Alianza.
- Cerezo, F. (2006). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Confederación de Autismo en España, (1944). Trastornos del Espectro del Autismo. Recuperado el 16 de Febrero del 2016 en www.autismeurope.org/sobre-los-TEA/trastorno-del-espectro-del-autismo
- Fourbert, A. (2000). Factores de riesgo inherentes al personal y a las estructuras de las instituciones. En Ministerio de trabajo y Asuntos sociales. Secretaría general de asuntos sociales e Instituto de migraciones y servicios sociales (IMERSO). *Código de buenas prácticas para la prevención de la violencia y los abusos hacia las personas con autismo*. (pp. 51-62) Madrid.
- Hernández Rodríguez, J. M. y Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastorno del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(1), 23-40.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbance of affective contact. *Nervous Child*, 2, 205-217.
- López, M. J. (2006). Prefacio. En A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, (pp. 13-18). Barcelona: Ariel.
- Palusny, M. (1987). *Autismo: guía práctica para padres y profesionales*. México: Trillas.
- Sánchez Aneas, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Jaén: Formación Alcalá.
- Skeap up, (2007). *Protección de niños y jóvenes con autismo contra la violencia y el abuso*. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de http://speakup.progettisociali.it/docs/es/guide_one.pdf

- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, (pp. 79-106). Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Nuevas metodologías pedagógicas: Arte y discapacidad.
(*New teaching method: art and disability.*)

Laura de la Chica Herrador
Grado en educación Infantil, Universidad de Jaén, España

Páginas 183-197

Fecha recepción: 23-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

Este artículo pretende ampliar la visión hacia la utilización de nuevas metodologías, aplicables para el alumnado con y sin discapacidad. Las metodologías artísticas se fundamentan en una investigación realizada con el objetivo de conocer si existe alguna relación entre el nivel de autoestima que presentan las personas con discapacidad intelectual y la metodología de trabajo seguida (incluyendo o no el arte). En el estudio se ha partido de una metodología mixta, cuantitativa-cualitativa, con un diseño de la investigación descriptivo y correlacional. Los resultados muestran que los métodos de trabajo que incluyen elementos artísticos incrementan significativamente los niveles de autoestima global más que otras metodologías tradicionales.

Palabras clave: arte; métodos pedagógicos; discapacidad intelectual; autoestima; resiliencia

Abstract.

The main purpose of this investigation is to know if there are some relationship between the self-esteem level which people with mental disabilities have and the way of doing their applied work (containing or no the art). The research's methodology is mixed (quantitative and qualitative) and it has a descriptive and correlational design. The resilience index, which I have chosen in the research, has been the global self-esteem level of people with mental disabilities. The results show how the method of work which includes the artistic elements increases the global self-esteem level rather than other traditional methods.

Keywords: art; teaching method; mental disability; self-esteem; resilience

1.-Introducción.

La investigación realizada tiene la finalidad de estudiar principalmente la relación entre el nivel de autoestima que presentan las personas con discapacidad intelectual y la metodología de trabajo seguida, es decir, comprobar si existen diferencias significativas al incluir o no el arte. En el estudio se ha partido de una metodología mixta, que combina el enfoque cualitativo y el cuantitativo, con un diseño de la investigación descriptivo y narrativo, siendo el indicador de resiliencia escogido en esta investigación el nivel de autoestima global de las personas con discapacidad intelectual.

La importancia del tema a investigar se evidencia en la trascendencia que tiene una adecuada autoestima en la persona. La autoestima es vital para el desarrollo integral de cualquier persona, siendo aún más relevante este hecho en las personas con discapacidad dado que tienen más posibilidades de desarrollar una baja autoestima.

La pertinencia de investigar qué metodologías son más eficaces a la hora de fomentar este aspecto influye directamente en la sociedad y es posible aplicar los resultados en beneficio de las personas con discapacidad en diversos ámbitos: educación formal en la edad infantil y juvenil, educación formal para adultos, educación no formal... Esto nos conduce a la necesidad de estudiar de forma empírica si las metodologías artísticas influyen positivamente en el desarrollo de la autoestima en las personas con discapacidad, fomentando así su capacidad de resiliencia.

"We believe that the field of disability studies will be enriched and the disability movement in general will become more sensitive to difference, ultimately contributing to its resilience and effectiveness" (2014, p. 1) tal y como reflejan Riddell y Watson, la sociedad está avanzando hacia unos modelos de pensamiento más inclusivos y sensibles a la diferencia, es por ello que la ciencia, la educación y la psicología están adoptando el mismo desarrollo en los últimos años, posibilitándonos así la oportunidad de investigar conceptos novedosos que en épocas anteriores ni se hubieran cuestionado, abriendo así nuevos campos de estudio, facilitando respuestas y nuevos interrogantes para contribuir a este avance.

2.-Marco teórico

Frecuentemente se suele asociar el término discapacidad a una persona que es dependiente de los demás, sin capacidad de decisión ni control sobre su propia vida, y nada más lejos de la realidad.

Para comprender el significado de esta palabra es necesario definir previamente el concepto de deficiencia. Deficiencia, siendo algo tan complejo es definido por una única palabra "defecto" (Diccionario de la lengua española, 2001), más extensamente se concreta en la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (Organización Mundial de la Salud, 2016) como una pérdida o

anormalidad de una estructura anatómica, psicológica o fisiológica, pudiendo ser temporal o permanente, es decir, una deficiencia supone un trastorno orgánico. Para poder definir en su totalidad la palabra discapacidad es necesario recurrir a varias fuentes. El Diccionario de la Lengua Española (2001) propone como única definición "Cualidad de discapacitado" (p.831), definiéndose discapacitado como "dicho de una persona: que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas" (p.831). Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (2016) especifica que discapacidad es un término muy general que comprende una interacción entre las características de la persona y de la sociedad en la que se desenvuelve. Teniendo en cuenta estas definiciones, cualquier persona puede tener alguna discapacidad, ya sea de forma transitoria, en algún momento de su vida, o de forma permanente. Puede ser causada por alguna derivación directa de una deficiencia o puede estar originada por la propia respuesta del individuo ante cualquier tipo de deficiencia, es por ello, que en la actualidad se está sustituyendo el término "discapacidad" por "diversidad funcional". El ámbito educativo se ha hecho eco de estas definiciones estableciendo alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, dónde se abarca a cualquier alumno que requiera de apoyo por cualquier motivo académico y/o personal y especificando dentro de esta denominación al alumnado con necesidades educativas especiales en el cual se incluirían a los niños y niñas con discapacidad. (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa).

Por otro lado, el término "capacidad" se define en la segunda acepción del Diccionario de la Lengua Española (2001) como "Aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo" (p.435). Estos dos conceptos, discapacidad y capacidad, aun siendo antónimos, no significa que no puedan converger ambos en un mismo sujeto, por lo que cualquier persona (tenga o no discapacidad) puede poseer diversas y variadas capacidades.

Por todo ello, en los últimos años se ha ido estudiando, cada vez más, la importancia de la inteligencia emocional tanto para mantener un ajuste personal óptimo como para establecer estrategias de afrontamiento adecuadas y efectivas, pudiendo así consolidar un proyecto de vida personal. (Soler et al, 2016; Burga et al, 2016; Lomelí et al, 2016). Para el desarrollo integral de la persona, para dar respuesta a los problemas de la vida diaria y para una adecuada salud emocional es imprescindible que se posea una buena autoestima, un autoconcepto adaptado a su realidad y capacidad de resiliencia (Jalanyondeja, C. et al., 2016).

En esta investigación se utiliza el concepto de resiliencia como la capacidad que tiene una persona para afrontar la adversidad saliendo fortalecido, todo ello procedente de la interacción de múltiples elementos y situaciones a lo largo de su vida. La resiliencia implica que la persona que sufre una adversidad, en nuestro caso su propia discapacidad, adquiere competencias para afrontar y responder de forma efectiva (o lo más efectiva posible) a su situación personal. Esto no implica que la persona presente invulnerabilidad o inmunidad a la dificultad, sino que logra una

habilidad que le permite recuperarse ante estas situaciones adversas (Luthar y Cushing, 1999, citado en Becoña, 2006).

Cabe resaltar que Morales y González (2014) han evidenciado que existe una correlación positiva significativa (.51) entre la resiliencia y la autoestima. Sirviendo estos resultados como punto de partida para utilizar el nivel de autoestima como un indicador de resiliencia en esta investigación.

"Para promocionar la resiliencia es más efectivo mejorar los factores protectores (...) que reducir los factores de riesgo" (Lee et al. 2013, citado en García, 2014, p. 86). En el tema que nos compete, esta afirmación nos es esencial, puesto que el factor de riesgo, al ser la propia discapacidad, no se puede eliminar, es por ello que fomentar y trabajar los factores protectores, como es la autoestima, es el objetivo principal.

La autoestima y el autoconcepto de una persona con discapacidad es, en esencia, igual que en el resto de las personas, pero existe una diferencia relevante que no depende del propio sujeto: la sociedad. Una dificultad que el entorno añade a las personas con discapacidad es cómo percibe y actúa con ellas, determinando la autoimagen que estas personas se forman de su propio yo. Por ello, es de suma importancia que las personas adyacentes a la persona con discapacidad actúen y definan a la persona con sus cualidades y particularidades, más allá de su discapacidad, es decir, abordando el concepto de discapacidad desde una mirada diferente a la tradicional, asociada al déficit, y centrándose en la persona con sus necesidades y fortalezas (Colás, 2014; González y Maccinci, 2013). Estas mismas afirmaciones las asegura Juan Ramón Fernández Puñal en su entrevista, exponiendo que, desde su experiencia como artista multidisciplinar y como docente de artes plásticas inclusivas que:

En un tanto por ciento muy elevado, hay cambios actitudinales muy significativos en el alumnado, sobre todo, cuando existe un cambio real en el pensamiento del medio social que rodea a las personas con discapacidad (...) por consiguiente (...) se refuerza la capacidad de resiliencia.

Colás (2014) afirma que "promover la autoestima en una persona es realizar cualquier acción que le ayude a contemplarse con sentido de la dignidad y respeto por sí misma" (p.1) En nuestro caso, esa "acción" se refiere al trabajo mediante metodologías artísticas, puesto que, en palabras de la Lda. en Danza, Eva Domingo:

El trabajo artístico proporciona las herramientas adecuadas para trabajar la autoestima en sus diferentes componentes. Desde lo cognitivo porque cada artista tiene una opinión propia sobre su personalidad y su conducta; desde el plano afectivo porque tanto el trabajo como sus resultados, hacen que se reconozca tanto lo positivo como lo negativo de cada uno/a y esto nos lleva al componente conductual, que nos hace decidir cómo actuar, entendiendo de primera mano, que el esfuerzo es lo que nos hará conseguir el respeto de los demás y de uno/a mismo/a.

Las palabras de esta profesional quedan respaldadas por sus 16 años como docente de danza con personas con discapacidad (o también denominada "psicodanza") y por numerosos estudios que afirman la importancia de las artes como herramienta para fomentar la autoestima y la resiliencia en personas con y sin discapacidad (Escamilla y Salamanca, 2011; González-Mohino, 2007; Sánchez et al, 2011; Jantzen, 2014; González y Maccinci, 2013; Coca et al 2013; Rodríguez, 2007).

González y Maccinci (2013) afirman que el arte es un modo de trabajo grupal e individual que tiene la capacidad de habilitar el cuerpo y la mente de la persona con discapacidad, "el arte es sanador, capacita y habilita, es libertad, comunicación, creatividad, diversidad" (p.5) mejorando así su calidad de vida. Siguiendo en esta línea de pensamiento, Noelia Blanca Chica, Lda. en Psicopedagogía y directora de programas de integración social para personas con discapacidad expone que:

Las personas que desarrollan actividades artísticas le dan la oportunidad de expresar sus emociones, y esto hace que, a su vez, se reduzca la ansiedad. Aporta confianza, seguridad en sí mismo y libertad para expresar sus ideas y sentimientos sin ser juzgados siendo estas premisas una base fundamental para fomentar la autoestima.

Para aclarar y contextualizar esta temática, en ocasiones, las metodologías artísticas aplicadas en el contexto de la discapacidad son denominadas como "arteterapia". Una definición actual nos la da el Foro Iberoamericano de arteterapia (2016), definiendo la arteterapia como "una disciplina especializada en acompañar, facilitar y posibilitar un cambio significativo en la persona mediante la utilización de diversos medios artísticos: atendiendo a su proceso creativo, a las imágenes que produce y a las preguntas y respuestas que éstas le suscitan".

En las entrevistas realizadas a los profesionales en metodologías que incluyen el arte, Eva Domingo Muñoz, Noelia Blanca Chica y Juan Ramón Fernández Puñal nos afirman que esta forma de trabajo no es exclusiva para personas con discapacidad, sino todo lo contrario, las clases van destinadas a personas con y sin discapacidad, haciendo así un espacio enriquecedor, normalizador y generando relaciones sociales inclusivas y reales. Todo ello teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje y adaptaciones individualizadas que requiera cada persona, con unas expectativas reales, evitando así la frustración o fracaso y potenciando su capacidad de trabajo, transformando las desigualdades mediante la utilización del arte como herramienta.

Para evitar lo que en psicología y pedagogía se denomina como "efecto Pigmalión", los profesionales no establecen los límites a los que han de llegar sus alumnos/as, sino que son ellos mismos los que van avanzando y trabajando, marcando cada uno su propio límite, y en numerosas ocasiones superándolo, en palabras de Juan Ramón Fernández Puñal "Al no ser una metodología demostrativa que direcciona a las personas, los objetivos no los marca el educador, los objetivos los marca el

usuario que es el que dirige su aprendizaje con ayuda del educador, el autoconocimiento es la clave”.

“Art therapy was seen as way of fostering self-esteem, promoting social interaction and self-expression” (Edwards, 2014, p.39). Es por ello que las metodologías artísticas “contribuyen al desarrollo de la salud desde un enfoque resiliente, potenciando en los individuos su capacidad para asumir su realidad, viviendo con ella y transformándola” (González-Mohino, 2007, p. 178).

Todo esto justifica la necesidad de investigar de forma empírica si las metodologías artísticas influyen positivamente en el desarrollo de la autoestima en las personas con discapacidad, fomentando así su capacidad de resiliencia.

3.-Problema de investigación.

Después del análisis teórico realizado surgen dos interrogantes para la investigación. El primero de ellos es ¿qué nivel de autoestima presentan las personas con discapacidad intelectual? y la segunda cuestión de interés para el estudio es ¿existe relación entre el nivel de autoestima de las personas con discapacidad intelectual y una metodología que incluya o no el arte?

4.-Objetivos e hipótesis.

En base al problema de investigación que se pretende estudiar se formulan los siguientes objetivos:

- Conocer el nivel de autoestima global que presentan personas con discapacidad intelectual.
- Conocer la relación entre el nivel de autoestima de las personas con discapacidad intelectual estudiadas y la metodología de trabajo aplicada (incluyendo o no el arte).

Por ello, y teniendo como referencia los objetivos de la investigación, se plantean las siguientes hipótesis:

- (H₁) Habrá diferencias significativas entre el nivel de autoestima de las personas con discapacidad intelectual y la metodología de trabajo aplicada (incluyendo o no el arte).
- (H₀) Las diferencias serán no significativas entre el nivel de autoestima de las personas con discapacidad intelectual y la metodología de trabajo aplicada (incluyendo o no el arte).

Basándonos en la revisión de bibliografía y en la experiencia previa en este campo de estudio, la hipótesis esperada es la H₁.

5.-Metodología de investigación.

El procedimiento de trabajo seguido en la investigación se compone de una metodología mixta. Por ello, se ha utilizado un test, más próximo a un enfoque cuantitativo de investigación, posteriormente, con objeto de completar y contrastar los datos obtenidos con el test, se han realizado entrevistas, instrumento más próximo a un enfoque cualitativo.

6.-Enfoque cualitativo.

6.1.-Participantes.

La población objeto de estudio son personas con discapacidad que sean alumnos/as de diversos centros y asociaciones de las provincias de Sevilla y Jaén.

La muestra está compuesta 72 personas con discapacidad intelectual, procedentes de diversas entidades. De ellas, el 44,4% (n=32) fueron mujeres y el 55,6% (n=40) fueron hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 72 años.

La elección de los sujetos estuvo sujeta a dos criterios:

- Conglomerados: se escogió entidades especializadas en atención a personas con discapacidad.
- Estratos: de este conglomerado específico, se escogieron dos estratos en función de la metodología de trabajo llevada a cabo, haciendo dos grupos:
 - G₁: entidades cuyo método de trabajo principal es el arte.
 - G₂: entidades que no incluyen el arte en sus metodologías.

Por lo que la muestra fue clasificada en función de estos dos grupos, siendo el 54,2% (n=39) sujetos del G₁ y el 45,8% (n=33) sujetos del G₂.

6.2.-Instrumento y análisis estadístico.

Partiendo de una metodología cuantitativa y con un diseño de la investigación descriptivo y correlacional, para realizar el estudio se ha empleado la traducción española de la escala de Rosenberg para analizar el nivel de autoestima global desde los 12 años de edad. Las puntuaciones determinarán el nivel de autoestima global dentro de tres rangos:

- De 10 a 25 puntos: Autoestima baja. Hay problemas significativos de autoestima.
- De 26 a 29 puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.
- De 30 a 40 puntos: Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.

Este instrumento ha sido adaptado no significativamente para un ajuste idóneo a los sujetos a los que va dirigida esta investigación. Tras las adaptaciones realizadas se volvió a evaluar la consistencia interna de la escala con base al índice de alfa de Cronbach, dando un fiabilidad del 81,7% ($\alpha = .817$) para esta investigación.

En esta parte de la investigación, que tiene un enfoque cuantitativo, para el análisis descriptivo y correlacional de los datos recogidos en el estudio se ha utilizado el software estadístico SPSS v.19.

7.-Enfoque cualitativo.

7.1.-Participantes.

Siguiendo la opción ontológica (ya que la sociedad es un conjunto de sistemas) la muestra está constituida por las "partes" de un "todo". En la investigación, serán sujetos de una misma asociación, la elección de la muestra ha sido intencional. La asociación seleccionada ha sido "Asociación Social y Cultural en pro a la discapacidad «La Integral»" de Torredelcampo (Jaén). La muestra la componen cinco sujetos de esta entidad: tres profesionales expertos en el trabajo con metodologías que incluyen el arte y dos familiares del alumnado con discapacidad que participan en estos talleres.

7.2.- Instrumento y análisis cualitativo.

En esta parte de la investigación, puesto que nos enmarcamos en una metodología cualitativa fenomenológica y con un diseño de la investigación narrativo-descriptiva, para completar y profundizar los datos obtenidos mediante la realización del test, se ha diseñado específicamente una entrevista semi-estructurada. El procedimiento para realizar las entrevistas ha sido adaptado a la disponibilidad de cada persona entrevistada, es por ello que las entrevistas han sido: presenciales, telefónicas y mediante correo electrónico. Para el análisis de los datos cualitativos resultantes de las entrevistas realizadas, se ha utilizado el software MAXQDA en su versión 12.



Gráfico 1. Media de las puntuaciones de la autoestima global.

8.-Análisis de los datos, presentación de resultados y discusión.

A continuación se exponen los resultados más relevantes del estudio, dando respuesta a los objetivos establecidos en el origen de la investigación.

Se ha analizado la media de las puntuaciones de la autoestima global en función de los dos estratos seleccionados. La gráfica 1 nos muestra que dentro del rango (30-40 puntos) de "Autoestima elevada", el G₁ se encuentra notablemente dentro de la

mitad superior del rango y el G₂ se ubica cerca de la puntuación más baja dentro de este intervalo.

Interpretando estos resultados podemos indicar que aun estando ambos grupos en unas puntuaciones dentro de la normalidad, los participantes con DI que trabajan mediante metodologías artísticas obtienen mejores resultados en los niveles de autoestima global que las personas con DI que no trabajan con estas metodologías.

Con respecto a la media, se ha analizado si hay diferencias dentro de estas puntuaciones en función del género de los participantes. Tal y como se puede apreciar en el gráfico 2, dentro del G₂ las puntuaciones no difieren entre ambos sexos, teniendo una diferencia mínima de 0,13; sin embargo dentro del G₁ si se puede apreciar un contraste significativo entre la puntuación media del género

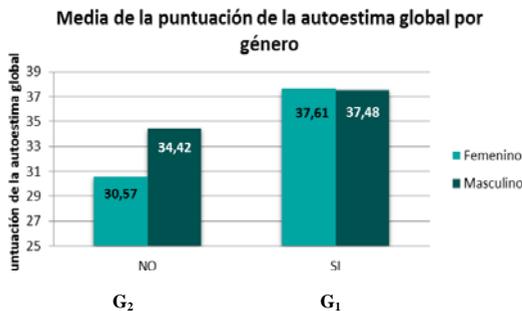


Gráfico 2. Media de las puntuaciones de la autoestima global por género.

femenino (30,57) y del género masculino (34,42). Una interpretación de estos resultados puede ser que las metodologías no artísticas benefician en mayor medida a hombres que a mujeres, mientras que trabajar mediante el arte favorece la autoestima de ambos sexos por igual.

De forma aclaratoria, esta diferencia en las puntuaciones medias, se puede apreciar tras la observación de las frecuencias de respuestas de ambos grupos. Haciendo una comparativa podemos destacar que el G₁ la alta frecuencia de respuestas con la mayor puntuación, mientras en el G₂ es mucho mayor la variabilidad en las respuestas y por lo tanto origina cálculos inferiores en las puntuaciones del nivel de autoestima global.

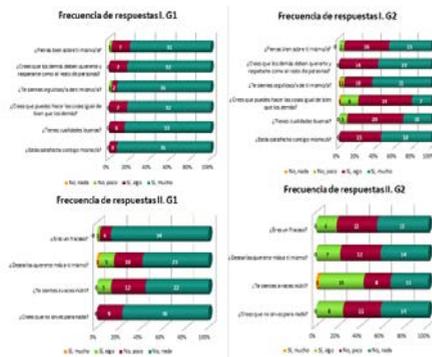


Gráfico 3. Comparativa de frecuencias de respuestas entre ambos grupos.

Coca et al. (2013) en su investigación "Arte para todos. Proyecto de investigación y creación con personas con capacidades diversas" refleja que mediante el trabajo artístico las personas con discapacidad aumentan en gran medida su autoestima. Rodríguez (2007) en su investigación concluye que mediante la arteterapia se mostró

en los sujetos un incremento gradual de la comunicación, sociabilización, creatividad, respeto, tolerancia, autoestima y seguridad en sí mismo.

Los datos cuantitativos se complementan con la información que nos proporciona la matriz de códigos del análisis cualitativo.

Sistema de códigos	1 Entr...	2 Entr...	3 Entr...	4 Entr...	5 Entr...
Inclusión	■	■	■	■	■
Contexto	■	■	■	■	■
Metodología Artística	■	■	■	■	■
Metas y límites	■	■	■	■	■
Resiliencia	■	■	■	■	■
Autoestima	■	■	■	■	■

Tabla 1. Matriz de códigos.

La interpretación de la matriz de códigos (tabla 1) es sencilla. Las columnas enumeran las diferentes entrevistas y las filas hacen referencia a los códigos. En la matriz se reflejan la cantidad de veces que cada sujeto ha mencionado la temática correspondiente a cada código. A mayor tamaño del cuadrado, mayor insistencia ha hecho el entrevistado en ese concepto.

A la vista de los datos obtenidos, podemos indicar que todos los entrevistados, en mayor o menor medida, han valorado positivamente las metodologías que incluyen el arte puesto que tanto los profesionales como las expectativas que éstos tienen de sus alumnos favorecen la inclusión dentro del contexto en el que se desenvuelven y fomentan la resiliencia y autoestima del alumnado con discapacidad que asiste a las clases y talleres.

Podemos resaltar lo expresado por el Sujeto 1 que mediante el arte “una persona con discapacidad como cualquier otra, al trabajar en grupo se siente parte del mismo, y eso la fortalece y la posiciona” y lo expuesto por el Sujeto 5 “respecto a su capacidad de resiliencia (...) al tener mi hermano una buena autoestima y autoconcepto de sí mismo, fomentado en las clases artísticas, él está feliz y contento con su vida”. Estrechamente relacionado con lo expuesto por González-Mohino (2007) de uno de los sujetos participante de su estudio “es un ejemplo de persona resiliente porque desarrolla competencias y se muestra alegre, tiene una vida social satisfactoria y se sobrepone a la dificultad” (p. 177).

Los entrevistados han hecho especial hincapié, en que las metodologías artísticas benefician indudablemente a la autoestima de las personas con discapacidad. Esto queda reflejado a la perfección por el Sujeto 3:

En nuestro trabajo diario vemos como las personas estás en contacto con actividades artísticas y las tienen incluidas en sus vidas adquieren aptitudes tales como la perseverancia, el incremento de la memoria, un mayor grado

de confianza y autoestima y un claro registro y control corporal (desarrollando habilidades motrices). Capacidades todas, que luego se verán reflejadas en la vida cotidiana.

Diversos estudios, investigaciones y proyectos han hallado resultados similares en lo referente a la autoestima, resiliencia y metodologías que trabajen mediante el arte en sus diversas formas (Coca et al. 2013; Edwards, 2014; González y Maccinci, 2013; Martínez y López, 2004; Rodríguez, 2007; Sánchez, Bautista y Rodríguez, 2011).

Resaltando lo expresado por Calás (2014) en sus conclusiones es que una estrategia eficaz para favorecer la capacidad de resiliencia es “ofrecerle al niño experiencias de arte y descubrir la posibilidad de crear y ser valorado por ello contribuye mucho a formar niños resilientes” (p. 6).

A la luz de los datos, se estimó conveniente estudiar la correlación entre la puntuación de autoestima global y el método de trabajo aplicado (incluyendo o no el arte). En esta investigación la correlación de Pearson es de 0,598, siendo una intensidad moderada y con una dirección de la relación positiva. Se obtiene un $P=0,000$ indicando que es una correlación significativa.

Podemos resaltar que la co-ocurrencia de códigos del análisis cualitativo se puede vincular con la correlación significativa hallada mediante el método cuantitativo, estableciendo en ambas ocasiones relaciones entre metodologías artísticas y autoestima.

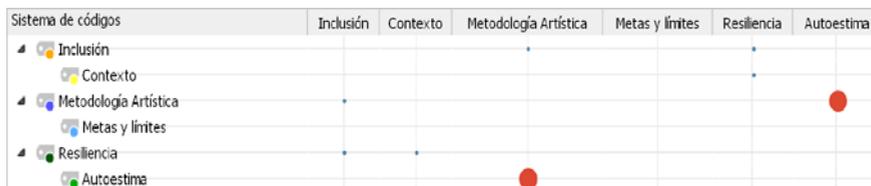


Tabla 2. Co-ocurrencia de códigos.

Estos resultados se encuentran en consonancia con las informaciones dadas por González y Macciuci (2013) mediante su investigación “El poder de la danza en personas con discapacidad” ya que en su proyecto han evidenciado que “cuando aceptamos nuestro cuerpo, comenzamos a desarrollar nuestras capacidades, lo que nos permite sentir bienestar (...) Se adquiere así, seguridad y confianza en sí mismo y se eleva la autoestima” (p. 11). Así mismo, los resultados aportados por González-Mohino (2007) de su investigación y proyecto “Arteterapia, Parálisis Cerebral y Resiliencia” establece esta relación entre autoestima y metodologías artísticas ya que indica que tras el desarrollo de las sesiones las personas con discapacidad participantes mantienen “una alta motivación (...) buena socialización (...) alta autoestima” (p. 177) todo ello características de la resiliencia.

Mediante el análisis estadístico se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se confirma la hipótesis alternativa (H_1), puesto que el valor de $P= 0,000$ es inferior a $0,05$. Con un grado de confianza en la afirmación de la H_1 de un 100%. Siendo la hipótesis esperada (H_1) "Habrá diferencias significativas entre el nivel de autoestima de las personas con discapacidad intelectual y la metodología de trabajo aplicada (incluyendo o no el arte)".

Tras el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos, podemos indicar que entre los resultados obtenidos se pueden establecer vínculos. Los resultados cualitativos explican y profundizan los datos obtenidos mediante el test. Es por ello que una metodología mixta permite complementar informaciones, enriqueciendo así la investigación.

9.-Limitaciones y prospectiva.

Las limitaciones del estudio residen principalmente en el acceso a las entidades. Las asociaciones y/o centros ocupacionales, no todos afortunadamente, impiden o dificultan el acceso de personas o investigadores externos a la misma, lo que dificulta así la realización de proyectos y estudios. Por consiguiente, el número total de la muestra no es todo lo amplio que en un primer momento se había estimado.

Ello nos conduce a establecer como prospectiva que en un futuro se pueda replicar el estudio extendiendo el número de sujetos de la muestra, así como el número de entidades situadas en diversas provincias y regiones españolas.

Otra posible vía de investigación estrechamente relacionada sería el aumento de los estratos seleccionados, ampliándolo a personas con discapacidad intelectual que no acuden a ninguna entidad especializada, es decir, se establecerían tres grupos de estudio:

- G₁: entidades cuyo método de trabajo principal es el arte.
- G₂: entidades que no incluyen el arte en sus metodologías.
- G₃: personas con discapacidad intelectual que no acuden a ninguna entidad especializada.

Como línea de investigación abierta, podría resultar interesante extrapolar estas metodologías artísticas al ámbito educativo puesto que podrían ser aún más útiles a la persona si la inclusión, la cultura y la capacidad de superación surge en su núcleo más cercano y básico, la escuela. Siendo estos beneficios aprovechados por todos, alumnado y comunidad educativa, se crea una escuela inclusiva que apuesta por el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos/as.

Por otro lado, y según los resultados obtenidos en esta investigación se debería fomentar la formación de profesionales en los ámbitos de arte y discapacidad, para poder así implementar las metodologías artísticas en las diversas entidades que trabajan con colectivos de personas con discapacidad.

10.-Conclusión.

Como en líneas anteriores se mencionó, los datos obtenidos en esta investigación están en consonancia con diversos estudios y proyectos anteriores (Escamilla y Salamanca, 2011; González-Mohino, 2007; Sánchez et al, 2011; Jantzen, 2014; González y Maccinci, 2013; Coca et al 2013; Rodríguez, 2007), indicando que las metodologías artísticas son de significativa eficacia para el desarrollo global de las personas con discapacidad.

Esta investigación nos aporta una perspectiva mucho más optimista y favorable de las personas con discapacidad, puesto que se puede afirmar que, independientemente del método de trabajo aplicado, los niveles de autoestima se encuentran dentro de la normalidad. En este trabajo se parte de la importancia que la autoestima tiene para las personas, tengan o no discapacidad, y su influencia, de forma positiva, en la capacidad de afrontamiento de las adversidades, es decir, se establece la autoestima como un indicador notable del nivel de resiliencia. De ahí, que conocer los métodos de trabajo más adecuados, eficaces y beneficiosos para las personas con discapacidad sea de relevante interés.

Por ello, los resultados obtenidos en esta investigación nos permiten concluir que, de forma general, los métodos de trabajo que incluyen elementos artísticos ayudan significativamente al fomento de los niveles de autoestima global más que otras metodologías más tradicionales. En este sentido, es necesario aclarar que esto no significa que solamente estas metodologías artísticas sean beneficiosas, puesto que los resultados han sido positivos en ambos grupos de estudio.

Tras la investigación y con la hipótesis confirmada se puede alegar que existe una influencia positiva en la autoestima de las personas con discapacidad si trabajan mediante metodologías artísticas, potenciando así su capacidad de resiliencia. Este hecho nos lleva a reflexionar en cómo se actúa en lo referente al trabajo con personas con discapacidad, mirar desde una perspectiva actual hacia atrás y vislumbrar los métodos de trabajo empleados y repensar si implican beneficios reales o solo atenciones y cierta "utilidad".

Particularmente, en el proceso de esta investigación se puede aprender la importancia de la valía como persona, independientemente de si ésta tiene o no discapacidad. En múltiples ocasiones el trabajo que se realiza con personas con diversidad funcional solo tiene el objetivo de que ellas sean "útiles a la sociedad", centrándose en "reparar o compensar lo que esta defectuoso". Con esta perspectiva de trabajo se olvida lo esencial, es decir, antes de ser "útil a la sociedad" las personas con discapacidad deben sentirse "útiles para sí mismos", dicho en otros términos, deben concebirse una imagen real de sí mismos, una imagen completa con sus dificultades pero, sobre todo, con sus posibilidades y capacidades. Esta perspectiva de trabajo es en la que se enmarca principalmente la metodología artística, ya que se trabaja desde la emoción y el conocimiento de sí mismo.

A la luz de estas conclusiones, podemos indicar que se abre una nueva puerta de investigación y actuación. Estas metodologías contemporáneas nos han dado a conocer sus múltiples beneficios. Estos beneficios pueden ser aprovechados por diversos profesionales: investigadores/as, terapeutas, psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, especialistas en discapacidad, docentes de diversos ámbitos, etc. Para emplear estos conocimientos recabados mediante la presente investigación, debemos ser abiertos y flexibles para poder innovar incorporando a nuestro corpus de actuación profesional metodologías demostradamente eficaces.

Para concluir, se puede afirmar que este es un camino irrenunciable hacia la calidad de vida de las personas con discapacidad, es por ello que los resultados de esta investigación podrían servir de reflexión y punto de partida de cara a implementar estas metodologías, no necesariamente novedosas, pero sí con unas ideas nuevas y renovadas.

11.-Bibliografía.

- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 11 (3), 125-146.
- Burga, I., Sánchez, T. y Jaimes J. E. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia. *Revista de investigación Apuntes Psicológicos*. 1 (2), 9-16.
- Calás, M. B. (2014). *Autoestima y autoimagen en personas con discapacidad*. Coria del Río: Ayuntamiento de Coria del Río, Servicios Sociales.
- Coca, P. et al. (2013). Arte para todos. Proyecto de investigación y creación con personas con capacidades diversas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 8, 155-168.
- Edwards, D. (2014). *Art Therapy: Creative Therapies in Practice*. London: SAGE.
- Escamilla, L. M. y Salamanca, F. A. (2011). Habilidades diversas, como elemento de resiliencia en las personas en condición de discapacidad. *Desbordes revista de investigaciones escuela de ciencias sociales, artes y humanidades*. (s.n.) 23-37.
- Foro Iberoamericano de arteterapia. (2016). *Historia del Arteterapia*. Recuperado de <http://arteterapiaforo.org/historia.html>
- García, X. et al (2014). *La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

- González, S. y Maccinci, M. J. (2013). *El poder de la danza en personas con discapacidad. X Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- González-Mohíno, J. C. (2007). Arteterapia, Parálisis Cerebral y Resiliencia. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 2, 169-179.
- Jalanyondeja, C. et al. (2016). Physical activity, self-esteem, and quality of life among people with physical disability. *The Southeast Asian journal of tropical medicine and public health*. 47 (3), 546-558.
- Jantzen, W. (2014). Entrevistas inclusión y participación: la participación activa de personas con discapacidad a partir del arte y la comunicación y cultural. *Aularia revista*. 2, 47-52.
- Lomelí, A. M., López, M. G. y Valenzuela, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional. *Revista electrónica Educare*. 20 (2), 1-22.
- Morales, M. y González, A. (2014). Resiliencia – Autoestima – Bienestar psicológico y Capacidad intelectual. *Estudios Pedagógicos*. XL (1), 215-228.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Temas de salud: Discapacidades*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Riddell, S. and Watson, N. (2014). *Disability, Culture and Identity*. New York: Routledge.
- Rodríguez, E. (2007). Aplicaciones del Arteterapia en aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 275-291.
- Sánchez, A., Bautista, K. J. y Rodríguez, V. (2011). *La danza como herramienta de resiliencia en la inclusión social en personas con discapacidad motora*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

¿Son eficaces los programas de prevención anti-bullying que utilizan herramientas audiovisuales? Una revisión sistemática.

(Are anti-bullying prevention programs that use audiovisual tools effective?)

Sara Colmenero Martínez

Máster en Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la
Escuela, Universidad de Sevilla, España

Páginas 198-214

Fecha recepción: 03-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

En las últimas décadas, las investigaciones y preocupaciones acerca del bullying se han incrementado de forma gradual hasta alcanzar una repercusión a nivel internacional que continúa hasta nuestros días. Debido a que los estudios sobre prevalencia alertan de una mayor incidencia del fenómeno en los últimos años de la escolarización primaria y los primeros de la secundaria, resulta fundamental el desarrollo de estrategias de intervención preventiva. En este sentido, las herramientas audiovisuales han logrado aumentar su protagonismo en el diseño de las intervenciones anti-bullying destinadas a esta etapa, siendo varios los programas que han incorporado los beneficios que ofrecen los componentes audiovisuales como un método de trabajo innovador. Sin embargo, a pesar de las mejoras que las herramientas audiovisuales ofrecen en la puesta en marcha de los programas anti-bullying, continúa existiendo un número reducido de intervenciones que utilizan este tipo de componentes para prevenir dicho fenómeno, lo que evidencia la necesidad de estudios que comprueben la eficacia de las herramientas audiovisuales sobre el acoso en la preadolescencia.

Palabras clave: bullying; tecnología; prevención; intervención; escuela primaria

Abstract.

During the last years, the concerning about bullying has come up to the point of reaching a global awareness.

Given that prevalence studies tell us that this phenomenon is having a greater impact in the very last years of primary education and first ones secondary school. This is a genuinely fact for implementing preventive intervention strategies.

On this way, audiovisual tools have improved their performance on anti-bullying interventions for this stage and being the programmes using this tools as an innovative work method. Nevertheless, despite the notorious improvement audiovisual tools are offering, we cannot find a great number of interventions using such components to fight this issue. There is a lack of research studies which test the efficacy of this tools for preventing this problem.

Keywords: bullying; technology; prevention; intervention; primary school

1.-Introducción.

El concepto de acoso escolar (bullying) apareció aproximadamente a mediados de los años 80 (Olweus, 1986, 1993) pudiendo definirse como aquellos comportamientos agresivos que pueden implicar contacto físico, palabras o gestos crueles, incluyendo la exclusión del grupo. En términos generales, podemos describir este fenómeno como aquel comportamiento agresivo que se produce de manera reiterada a lo largo del tiempo y que provoca una relación interpersonal que se caracteriza por la presencia de un desequilibrio de fuerza o poder (Ortega y Mora-Merchán, 1998) en las que un alumno puede ser víctima o por el contrario llevarlas a cabo en ciertos momentos.

Los efectos físicos y psicológicos que el bullying provoca a corto y a largo plazo (Farrington y Ttofi, 2009), han llevado a la comunidad educativa a incrementar las estrategias preventivas en este ámbito. En concreto, las consecuencias psicológicas que el bullying ocasiona resultan devastadoras, no solo para la víctima, sino también para los agresores y los testigos desencadenando efectos negativos como el estrés, ansiedad, depresión, baja autoestima, o el descenso del rendimiento académico, entre otros (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011).

A partir de los años 90 aproximadamente, las investigaciones y preocupaciones acerca del bullying han ido aumentando, alcanzando una repercusión a nivel internacional que continua hasta nuestros días. Existen datos que muestran el aumento del acoso escolar hasta al menos en un 5% en alumnado de primaria de los países desarrollados, con una frecuencia semanal evidenciada por las denuncias y siendo mayor los casos de acoso en niños que en niñas (Del Rey y Ruíz, 2007). Respecto a la edad, los resultados concluyen que la presencia del bullying tiende a ser mayor en la etapa preadolescente, coincidiendo con la notable importancia que para estas edades tiene la pertenencia al grupo (Rubin, Bukowski y Parker, 2006).

Por lo que respecta a los roles específicos, los resultados de las investigaciones concluyen que aunque la victimización disminuye con la edad, la agresión aumenta, encontrándose además un mayor riesgo de delincuencia durante la etapa adolescente en aquellos sujetos que han estado envueltos en situaciones de bullying entre los 8 y los 12 años de edad (Kumpulainen y Rasanen, 2000). En la misma línea, Chan y Wong (2015) afirman que los comportamientos de acoso en la escuela primaria pueden derivar, con una mayor probabilidad, en comportamientos violentos y antisociales durante la edad adulta. Estos datos enfatizan la necesidad de prevención temprana debido a que nos encontramos en una etapa de desarrollo en la cual los estudiantes muestran una mayor receptividad a la hora de tratar el tema del bullying con los adultos que durante la etapa adolescente, (Rubin-Vaughan, Pepler, Brown y Craig, 2011). En este sentido, algunos datos revelan que los resultados obtenidos en los programas anti-bullying evaluados en las escuelas de educación primaria son más efectivos que los resultados alcanzados en la etapa de educación secundaria (Smith, Pepler y Rigby, 2004; Sentse, Kretschmer y Salmivalli, 2015), reconociendo un mayor éxito en las intervenciones llevadas a cabo por los

maestros en las edades comprendidas entre los 8 y 9 años que entre la etapa adolescente (Rigby y Barnes, 2002). Todo ello muestra la importancia de establecer programas preventivos efectivos contra el bullying durante la etapa de primaria.

El creciente interés por la implementación de programas de intervención anti-bullying se ha visto aumentado en los últimos años, como recurso necesario en un gran número de escuelas de varios países (Ananiadou y Smith, 2002). Siguiendo a Mitchell, Ybarra y Finkelhor (2007) estos programas centrados en prevenir e intervenir el bullying en edades tempranas resultan fundamentales para el futuro desarrollo académico, social y emocional de los más pequeños, basándose en evidencias que muestran un descenso considerable del acoso tras la implementación de estrategias preventivas adecuadas a edades tempranas (Vaughan et.al 2011). Es importante por tanto, focalizar la atención en la efectividad de los programas preventivos dirigidos a esta etapa educativa, teniendo en cuenta actuaciones en diversos niveles, incluyendo componentes dirigidos no solo al alumnado sino también a las familias (Lespelage, Dorothy, Espelage, Melissa, Holt y Poteat, 2002). Para ello, se requiere que los programas utilicen dos enfoques principales: universal (incluyendo a toda la comunidad educativa) y específico (dirigido de manera más precisa a los estudiantes con mayor probabilidad de sufrir este problema).

En la presente revisión centraremos nuestra atención en el impacto de los recursos audiovisuales como herramientas utilizadas para la prevención del bullying. De acuerdo con Huffaker y Calvert (2003), las herramientas audiovisuales aumentan la motivación en los procesos de aprendizaje, favoreciendo el control y planificación de dichos procesos y sirviendo como recurso de fortalecimiento para abordar aprendizajes sobre situaciones de conflicto que transcurren fuera del aula. Este enfoque positivo de la tecnología posibilita hacer uso de ella de una manera diferente, favoreciendo un cambio en la experiencia de los estudiantes y aumentando su bienestar social y emocional (Riva, Banos, Botella, Wiederhold y Gaggioli, 2012), creando ambientes de trabajo que, mediante una tarea en común, puedan servir de apoyo a la comunicación, la coordinación y la colaboración, mejorando la integración social de los estudiantes (Nocentini, Zambuto y Menesini, 2015). Además, las intervenciones basadas en material audiovisual suponen un nuevo desafío en el ámbito educativo, originando un gran impacto en la prevención del bullying, ya que favorecen la construcción de ambientes protegidos que animan a explorar diversas situaciones emocionales y de aprendizaje sin que exista ningún tipo de presión social (Nocentini et.al 2015). De otro lado, estas herramientas, sirven para aumentar la sensibilización hacia el problema del acoso.

Teniendo en cuenta que en la actualidad hasta un 94% de los niños tienen acceso a los ordenadores en casa (Vaughan et.al 2011), la utilización de juegos y material audiovisual en el aula puede aumentar la participación activa de los alumnos en los contenidos de carácter educativo, ofreciendo un soporte que proporcione una mayor efectividad en el aprendizaje de habilidades sociales y estrategias que promuevan el adecuado manejo de situaciones de acoso.

El propósito de este trabajo será analizar de forma sistemática la eficacia de los programas que incluyen componentes audiovisuales en la prevención del bullying. La revisión sistemática nos permite utilizar un método fiable y preciso que posibilita adquirir un mayor conocimiento sobre un tema concreto (Perestelo-Pérez, 2013) y, aporta evidencias que dan respuesta a una pregunta previamente bien definida, mediante métodos concretos y sistemáticos que favorecen la identificación, extracción y posterior evaluación crítica de estudios originales, al mismo tiempo que permite la selección y el análisis de datos de las investigaciones incluidas en la misma (Meca y Ausina, 2010).

Hasta el momento, se han hallado un gran número de revisiones centradas de manera limitada en el cyberbullying y en la etapa adolescente (Baldry, Farrington, y Sorrentino, 2015) lo que deja al descubierto la escasez de hallazgos encontrados sobre material audiovisual y preadolescencia en la intervención contra el bullying, todo ello hace necesaria la presente revisión, posibilitando así un mayor conocimiento mediante los resultados hallados y el impacto de los mismos.

2.-Objetivo.

El presente estudio tiene como finalidad analizar el impacto de los programas que utilizan material audiovisual (videos, juegos virtuales, páginas webs, etc.) para prevenir la violencia en las aulas de educación primaria.

3.-Método.

3.1.-Criterios de inclusión.

Para realizar la selección de los estudios analizados finalmente en esta revisión se han seguido los siguientes criterios de inclusión: (i) que fuesen estudios empíricos con diseños experimentales o cuasi-experimentales y que presentasen resultados de la evaluación del programa; (ii) programas dirigidos a la etapa de educación primaria, de 6 a 12-13 años; (iii) programas que utilizaran herramientas audiovisuales como medio de prevención del bullying; (iv) estudios llevados a cabo entre 2000 y 2016 que estuviesen escritos en español y en inglés. Se excluyeron por tanto aquellos estudios en idiomas que no fuesen el español o el inglés, que no utilizaran ninguna herramienta audiovisual como medio de intervención en el acoso escolar y todos aquellos programas de intervención centrados exclusivamente en cyberbullying y en educación secundaria.

3.2.-Estrategia de selección.

El proceso seguido para llevar a cabo la selección de los artículos analizados en la presente revisión sistemática ha sido la búsqueda de los mismos en las publicaciones procedentes de las siguientes bases de datos: PsycInfo, Scopus y Eric. En PsycInfo y Eric se han utilizado los términos "Primary School" OR "School" AND "Anti-bullying Program" AND "Prevention programs" AND "Computer". En Scopus los

términos que han sido utilizados son: "Primary School" AND "Anti-bullying programs" AND "Computer" OR "Computer-based". Se llevó a cabo la búsqueda de artículos en una base de datos española, Dialnet, sin ningún éxito.

El operador booleano más utilizado ha sido el término AND para encontrar los estudios que versaban sobre bullying y herramientas audiovisuales. Los campos de búsqueda utilizados en las bases de datos anteriores fueron título/resumen/palabras clave. Además se han establecido límites en la selección de los estudios, reduciendo la búsqueda a publicaciones realizadas entre los años 2000 y 2016.

4.-Resultados.

La utilización de material audiovisual en la intervención y/o prevención del acoso escolar aún no es un método de trabajo muy extendido en las aulas, la mayoría de los programas encontrados no utilizaban medios audiovisuales para prevenir este fenómeno. Por ello, inicialmente, se obtuvieron 19 estudios en las bases de datos utilizadas, 8 artículos en la base de datos Scopus, 7 artículos en la base de datos Eric y 4 en PsylInfo. Varios de los artículos encontrados aparecieron duplicados en las diversas bases de datos, en este caso 5 de ellos, que fueron eliminados. Después se procedió a la selección de los estudios incluidos en la presente revisión mediante la lectura previa del título y el resumen de cada uno de los artículos. Una vez seleccionados aquellos estudios que contenían los criterios de inclusión establecidos inicialmente se obtuvieron los textos al completo, para llevar a cabo la lectura y el posterior análisis de los mismos.

La mayoría de los artículos encontrados no presentaban intervenciones con componentes virtuales, muchos de ellos se dirigían a la población adolescente y al cyberbullying. Un artículo fue eliminado por encontrarse en alemán (ProACT + E: Ein Programm zur Prävention von). Finalmente de los 19 resultados encontrados fueron eliminados 12 artículos y, se han incluido en la presente revisión 7 estudios basados en intervenciones con herramientas audiovisuales dirigidas a la etapa de educación primaria. El proceso de selección seguido puede observarse en la siguiente tabla:

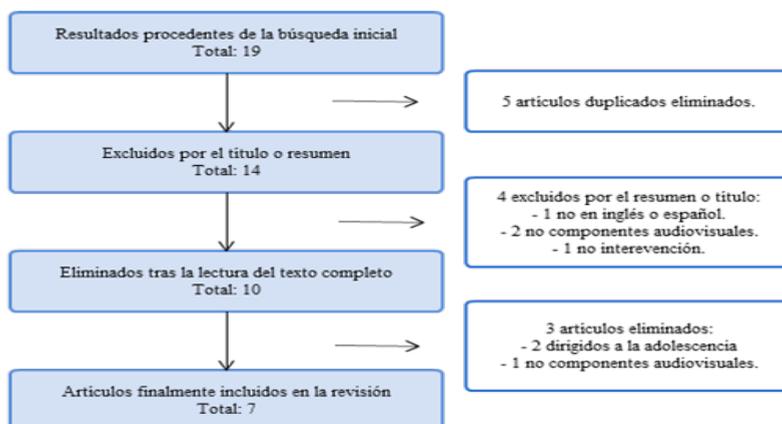


Tabla 1. Proceso de selección de los estudios incluidos

4.1.-Programas analizados.

A continuación se exponen los 7 programas de intervención anti-bullying incluidos finalmente en la presente revisión. Han sido utilizados una serie de criterios previos para el desarrollo descriptivo de los mismos, favoreciendo así una estructuración homogénea para todos los programas. En cada uno de ellos se describe el objetivo principal que se persigue con la implementación del programa, la población a la que se destina, las características de cada uno de sus componentes, audiovisuales o no, y su efectividad, de acuerdo con los resultados obtenidos.

4.1.1.-KiVa (Garandeanu, Poskiparta, Salmivalli, 2014).

KiVa es un programa de prevención e intervención en bullying, desarrollado en Finlandia en el año 2006. El principal objetivo de este programa es eliminar el apoyo grupal con el que cuenta el agresor a través de comportamientos de soporte dirigidos a la víctima, transmitiendo el rechazo ante las prácticas abusivas (Garandeanu, Poskiparta, Salmivalli, 2014). Los componentes del programa se basan en diez lecciones impartidas a lo largo del curso académico. Estas lecciones son complementadas con un juego de ordenador como herramienta para reforzar los contenidos del programa KiVa trabajados en el aula y favorecer al mismo tiempo la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes.

Dicho juego virtual se compone de 5 niveles divididos en 3 módulos. El primer módulo, "I know", ofrece una serie de cuestionarios sobre los contenidos previamente trabajados. El segundo módulo, "I can", permite a los escolares poner en práctica sus conocimientos mediante diversas actuaciones ante situaciones de conflicto, permitiéndoles leer la mente de los protagonistas y comprender así como se sienten.

El último módulo, "I do", anima a los discentes a llevar a la práctica todo lo aprendido con KiVa en la vida real.

Este estudio ha sido evaluado con 78 participantes de 39 escuelas diferentes, mediante un proceso de evaluación dividido en dos fases: en una primera fase se llevó a cabo la evaluación del programa en los cursos comprendidos entre 4º y 6º de educación primaria; en la segunda fase se evaluó la efectividad del KiVa en los cursos comprendidos entre 1º y 3º de educación primaria y en los todos los cursos de educación secundaria. Existen evidencias acerca de la eficacia del programa KiVa. Sin embargo, no se especifica la efectividad de su componente virtual. Los resultados demuestran que KiVa reduce de manera significativa el acoso escolar, consiguiendo reducir el acoso en las escuelas hasta en un 78% de los casos (Garandau et al. 2014).

4.1.2.-Quest for the Golden Rule (Rubin- Vaughan, Pepler, Brown y Craig, 2011).

Quest for the Golden Rule es un programa innovador destinado a la prevención e intervención del acoso escolar en estudiantes de educación primaria. El objetivo de es promover aprendizajes y prácticas sociales que doten de una gran variedad de estrategias sociales al alumnado, permitiéndoles hacer frente a las situaciones de acoso (Rubin- Vaughan et al. 2011). Se compone de una serie de juegos en un formato virtual de carácter seguro, que favorecen la interacción individual de los escolares con los personajes virtuales, intercambiando diferentes roles para poner en práctica estrategias, que, a modo de juego, combatan el acoso creando un clima seguro y positivo.

Las soluciones a los conflictos planteados en el juego han de tener un carácter pro-social, considerando esté último como un requisito básico para pasar a otro nivel. Golden Rule cuenta con tres módulos para abordar el acoso. El primero de ellos recibe el nombre de Bark Academy, mostrando las diversas formas en las que puede presentarse el acoso (social, verbal y física). El segundo módulo es Mission to Mars, éste ofrecerá a los estudiantes una serie de habilidades sociales para establecer relaciones basadas en el respeto y la bondad. El tercer y último módulo, Ghoul School dirige a los escolares hacia respuestas adecuadas en situaciones de violencia injustificada, dotándolos de estrategias que han de poner en práctica virtualmente.

Los tamaños de las muestras variaron según el módulo, es decir, para Bark Academy participó una muestra de 307 alumnos, para Mission to Mars 226 estudiantes y para el último módulo, Ghoul School, hasta 438 discentes. A pesar de que el presente estudio no ha utilizado un diseño experimental para comprobar la eficacia del mismo, se estableció una comparativa mediante un pre-test y un post-test cuyos resultados mostraron un aumento significativo de conocimientos acerca de estrategias contra el acoso y una mejora de las actitudes sociales en aquellos alumnos que utilizaron el programa Quest for the Golden Rule en cada uno de tres módulos (Rubin-Vaughan et al. 2011).

4.1.3.-FearNot! (Vannini, Enz, Sapouna, Wolke, Watson, Woods, Dautenhahn, Hall, Paiva, André, Aylett y Schneider, 2011).

FearNot! es un programa de intervención que utiliza una serie de estrategias de aprendizaje para abordar el fenómeno del bullying mediante recursos virtuales (Vannini et al. 2011). El principal objetivo del programa es disminuir el acoso escolar, centrándose fundamentalmente en el trabajo con la víctima. Está diseñado para los estudiantes de educación primaria con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años. Se trata de un programa de simulación con carácter virtual, que recrea el ambiente de una escuela de educación primaria mediante una serie de personajes animados en 3D que desempeñan diferentes roles (agresores, víctimas, espectadores, defensores de la víctima y defensores del agresor) en un escenario de intimidación, posibilitando la previa observación de la situación al jugador. Este programa permite comprobar las consecuencias de sus intervenciones, además posibilita la continuidad del juego en diferentes tiempos con el mismo usuario.

La eficacia del programa FearNot! ha sido comprobada mediante diversas muestras procedentes de las escuelas de educación primaria de Alemania y Reino Unido. FearNot! fue evaluado con un total de 1.186 estudiantes de educación primaria, muestra procedente de 26 clases participantes de diversas escuelas de Reino Unido y 22 clases participantes de escuelas de Alemania, a través de un diseño cuasi-experimental con medidas de pre-test y pos-test. Los resultados de la intervención evidencian consecuencias positivas en un plazo reducido de tiempo, en relación a la puesta en marcha de estrategias que permiten la resolución de la violencia escolar por parte de las víctimas que han formado parte de la intervención (Vannini et al. 2011).

4.1.4.-ViSC (Spiel y Strohmeier, 2011).

ViSC (School-Based Violence Prevention Program) es un programa de competencia social implementado en varias escuelas de de infantil y primaria situadas en Austria. Se encuentra dentro de un plan de estrategia nacional austriaco "Together Against Violence", cuyo objetivo es prevenir el acoso escolar en las escuelas públicas del país y se estructura en tres vertientes específicas: aumentar la conciencia y el conocimiento acerca de la violencia, ampliar las habilidades de competencia social y las estrategias de afrontamiento. El programa ViSC también dirige parte de sus acciones hacia el trabajo con la familia como otra medida de prevención complementaria al resto. Dicho programa se compone de 13 unidades (una unidad impartida a la semana) divididas en tres fases: (i) "fase de impulso" desde la unidad 1 a la 8, (ii) "fase de reflexión" impartida en la unidad 9 y (iii) "fase de acción" desarrollada desde a unidad 10 a la 13. En las dos primeras fases el programa preventivo ofrece al alumnado una variedad de estrategias destinadas a afrontar situaciones violentas y reflexionar sobre las mismas. La última fase, de acción, posibilita al docente la oportunidad de trasladar la responsabilidad del proyecto de clase a su alumnado, se caracteriza por una mayor flexibilidad en cuanto a la

metodología con actividades con material audiovisual, tales como la producción de pequeños cortos (Gollwitzer, Eisenbach, Atria, Strohmeier y Banse, 2006).

ViSC se ha implementado y evaluado en tres ocasiones. El programa fue evaluado mediante un grupo de control aleatorizado (pret-test, pos-test y seguimiento posterior) con una muestra de 149 estudiantes, mostrando efectos positivos no únicamente en la reducción del bullying sino también en relación a los niveles de percepción de la democracia en el aula. Paralelamente, se llevó a cabo una evaluación de los materiales que componen el programa ViSC, con el objetivo de mejorar su estructura interna. Los resultados indicaron un interés más elevado de los estudiantes sobre los materiales utilizados en la "fase de acción", con un 63% sobre las dos fases restantes (Spiel y Strohmeier, 2011), haciendo evidente una mayor efectividad en aquellas actividades pertenecientes a la tercera fase, entre las que se encuentran las herramientas audiovisuales.

4.1.5.-WITS (Hoglund, Hosan y Leadbeater, 2012).

WITS (Walk Away, Ignore, Talk it Out, Seek Help) es un programa de prevención destinado a intervenir sobre el bullying. Dicho programa dirige su intervención a toda la comunidad educativa. El principio fundamental del programa se basa en la teoría del cambio, que propone intervenir en las etapas tempranas del desarrollo justificando la importancia de dicho periodo con una mayor reducción del riesgo de sufrir acoso en etapas posteriores (Hoglund et al. 2012). Es por ello, que este programa dirige la intervención a la etapa de infantil y primeros cursos de primaria, hasta los 8 años. Los objetivos de WITS se centran en dos aspectos fundamentales: mejorar la respuesta de los adultos ante el fenómeno del bullying y aumentar las competencias sociales del alumnado, (Leadbeater y Hoglund, 2009).

Los componentes del programa WITS son: formación online, para continuar con el trabajo que se ha llevado a cabo tanto dentro como fuera del aula; lecciones sobre el acoso a través de cuentos ilustrados y actividades para resolver conflictos interpersonales; exposición de situaciones de violencia injustificada.

En relación con la efectividad del programa WITS, se muestran resultados significativos tras la puesta en marcha del mismo. Para este estudio se ha utilizado un diseño cuasi-experimental con una muestra de 432 estudiantes de infantil y primaria. Se evidencian efectos relevantes con respecto a la disminución de la victimización de carácter físico, el descenso de la victimización relacional (en función de diversos factores externos) y un aumento en la adquisición de la competencia social (Hoglund et al. 2012). Pese a su efectividad, no se han encontrado resultados que muestren una efectividad real de su componente online por separado.

4.1.6.-Zero (Roland, Bru, Midthassel y Vaaland, 2010).

Zero es un programa desarrollado por el Centro de Investigación Comportamental perteneciente a la Universidad de Stanvanger, en Noruega. Dicho programa está

basado en una serie de principios básicos: (i) la existente relación entre el bullying y la agresividad (proactiva o reactiva), (ii) la influencia de la edad como factor a tener en cuenta y (iii) la importancia del docente como figura de control para crear un clima social adecuado (Roland et al. 2010). El objetivo de este programa es, por tanto, el de crear un ambiente escolar capaz de prevenir el bullying mediante la implementación de una serie de principios que se dirijan hacia el mismo fin: eliminar el acoso en las escuelas. Proporciona un apoyo personal y académico al alumnado, seguido de un control que se dirige a mejorar la cohesión del grupo tanto en el aula como en otros espacios del centro.

Con respecto a los componentes del programa Zero, se destaca un libro de texto que se complementa con una metodología de aplicación híbrida, es decir, establece tanto clases presenciales como tareas con material on-line para facilitar de este modo el trabajo fuera del aula. Además, cada centro escolar recibe material audiovisual, en este caso, una película que muestra los métodos más eficaces para eliminar el fenómeno del acoso.

En el diseño de la investigación no se ha establecido ningún control real, ni una selección aleatoria de las escuelas participantes, los resultados se establecieron mediante un grupo de comparación representativo utilizando medidas de pre-test y post-test. La eficacia del programa Zero ha sido evaluada mediante la participación de 146 escuelas de educación primaria. Las estadísticas muestran resultados significativos en la reducción del acoso, alrededor del 25% (Roland et al. 2010), adquiriendo una efectividad mayor entre los cursos de 5º a 6º frente a los cursos de 2º y 4º de educación primaria, lo cual indica una reducción del bullying más acusada en la implementación del programa en dicha etapa. Además los resultados expuestos confirman una mayor reducción en el porcentaje de víctimas que en el de agresores, sin encontrar diferencias significativas en relación al sexo (Roland et al. 2010). A pesar de las evidencias encontradas en la eficacia del programa, no se especifica la efectividad de las tareas online en el programa Zero.

4.1.7.-PEACE Pack (Slee y Mohyla, 2007).

PEACE Pack (Preparation, Education, Action, Coping and Evaluation) es un programa de intervención anti-bullying desarrollado en Australia. Dicho programa fue diseñado de manera sistemática con el objetivo de reducir significativamente los casos de bullying en las escuelas primarias de Australia (Slee et al.2007).

PEACE Pack ofrece a los centros educativos la posibilidad de evaluar el contexto escolar con el objeto de detectar posibles casos de bullying o situaciones que encierren algún tipo de riesgo de acoso a través de una serie de componentes como programas de apoyo social para los estudiantes o planes de estudios entre otros. Todo ello se lleva a cabo mediante un proceso estructurado que se recoge en el acrónimo del programa PEACE: Preparation, a través de un conocimiento más amplio sobre el fenómeno del bullying; Education, adquiriendo una mayor comprensión acerca del problema; Action, desarrollando de estrategias y habilidades

que reduzcan el bullying; Coping, ampliando los recursos hacia toda la comunidad educativa; y Evaluation, revisando los efectos producidos por el programa.

Ofrece una serie de recursos específicos que facilitan el trabajo en el aula y posibilita la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. Centrando la atención en sus componentes audiovisuales, encontramos que el programa PEACE Pack ofrece al menos dos recursos de dicho carácter: un listado de videos que tratan sobre el bullying y un sitio web (CAPER) actualizado con regularidad, al cual tienen acceso toda la comunidad educativa, en él pueden encontrarse cuestionarios sobre bullying, libros y en general recursos online sobre el acoso.

El programa PEACE Pack ha sido evaluado con 954 participantes de entre 5.4 y 13.5 años procedentes de 4 escuelas de primaria en Australia, mediante la utilización de medidas de pre-test y post-test. El estudio llevado a cabo, presenta la eficacia de los resultados separando los mismos en dos grupos de edad. El primer grupo evalúa la eficacia del programa con estudiantes de 5 a 7 años, a través de éste se observa un descenso del bullying, que en términos porcentuales supondría un 17% en el caso del sexo masculino y un 19% en el sexo femenino (Slee et al.2007). El segundo grupo de intervención abarca el periodo comprendido entre los 8 y los 12 años, mostrando mayores resultados en relación a la reducción del bullying en comparación con el grupo anterior, con un 29% en el sexo masculino y un 20% en el sexo femenino (Slee et al.2007).

Tras estos resultados se llevó a cabo un seguimiento del programa, con el fin de evaluar la eficacia del mismo un año más tarde. Los resultados mostraron la disminución del bullying en un 21% de los casos (Slee et al.2007). Por lo descrito anteriormente y de manera general, existen evidencias que sostienen que el programa PEACE Pack obtiene resultados significativos en relación al descenso del bullying en los centros educativos, comprobándose un incremento en los siguientes aspectos: i) adquisición de estrategias anti-bullying, ii) información relativa a donde y/o a quién dirigirse cuando se produzca un caso de acoso, iii) sensación de seguridad; y un descenso en la probabilidad de participación de los estudiantes en los casos de bullying.

5.-Discusión

La presente revisión muestra un análisis sobre el impacto de las herramientas audiovisuales en la implementación de los programas de prevención anti-bullying a lo largo de la etapa de educación primaria. El creciente interés por analizar los estudios que utilizan componentes de tipo audiovisual para intervenir contra el bullying (Roland, Bru, Mithassel y Vaaland, 2010) en las principales bases de datos, surge a raíz de cuestionarnos el alcance que éstas herramientas pueden llegar a ejercer sobre el fenómeno del bullying en las aulas. Para ello, ha sido necesaria la búsqueda de estudios de prevención e intervención diseñados con estas características y cuya eficacia fuese comprobada a través de un método científico. Se encontraron sólo 7 programas en la búsqueda de bases de datos. Esta cifra resulta muy reducida si se

tiene en cuenta que, en la actualidad, la difusión de las herramientas audiovisuales es cada vez mayor, ampliándose a un número de usuarios cada vez más numeroso y con edades cada vez más tempranas (Zickuhr, 2011). Paralelamente, el desarrollo e innovación de este tipo de herramientas, resulta imparables en un mundo dominado por las nuevas tecnologías. Por ello, es difícil llegar a comprender que exista tal limitado número de estudios hallados con estas características.

De otro lado, la escasez de programas encontrados también guarda relación con la etapa educativa a la que nos hemos dirigido en la presente revisión, y es que, se encontraron un gran número de estudios diseñados con material audiovisual que estaban dirigidos de manera limitada a la etapa adolescente y al cyberbullying (Jacobs, Völlink, Dehue y Lechner, 2014). A pesar de que han encontrado un número muy reducido de programas que hubiesen incluido las nuevas tecnologías en ésta etapa, no se había realizado ninguna evaluación de los componentes audiovisuales hasta el momento, de ahí el motivo de la presente revisión.

En primer lugar, son cuatro las intervenciones que utilizan más de un componente audiovisual en su diseño (KiVa, FearNot, Quest for the Golden Rule y PEACE Pack) el resto de intervenciones (ViSC, WITS y Zero) cuentan con un único componente de carácter audiovisual. Ello hace cuestionarse si sería necesario el desarrollo de un mayor número de aplicaciones audiovisuales en el diseño de las intervenciones que favoreciesen el aumento de interés por parte del alumnado (Huffaker y Calvert, 2003), o por el contrario son suficientes con las diseñadas hasta el momento. Cabe destacar que solo en una intervención, Quest for the Golden Rule (Rubin-Vaughan, Pepler, Brown y Craig, 2010), se llevaron a cabo encuestas para comprobar el grado de satisfacción sobre los recursos utilizados en el programa. Dicha estrategia puede servir de gran utilidad a la hora de llevar a cabo mejoras en las intervenciones, aportándonos una mayor información acerca de las herramientas que han resultado más eficaces en el desarrollo del programa, limitación con la cual nos hemos encontrado en la presente revisión.

En segundo lugar, solo un programa sostiene la intervención hasta la etapa secundaria, KiVa (Garandeanu, Poskiparta, Salmivalli, 2014), comprobándose un mayor éxito en los resultados sobre el resto de programas, los cuales podrían estar ligados a la continuidad posterior de la intervención en cursos superiores. Los resultados que se obtuvieron en la transición a la escuela secundaria con el programa WITS, evidencian un descenso de los efectos de la intervención producidos por la detención del seguimiento del programa en los cursos posteriores (Hoglund, Hosan y Leadbeater, 2012). Por ello, la adaptación de los recursos y el contenido elaborado en el resto de programas a la etapa adolescente, podría favorecer el aumento de la prevención y la detención del bullying.

En tercer lugar, únicamente un programa (PEACE Pack) ha tenido en cuenta la elaboración de recursos destinados, dentro de su intervención, a atender los casos de bullying que pueden producirse en el alumnado con necesidades educativas especiales. Un dato significativo si se tiene en cuenta que, existen estudios

longitudinales que sostienen que el alumnado con algún tipo de NEE tiene una mayor probabilidad de sufrir bullying que el resto (Naylor, Dawson, Emerson, Tantam y Walters, 2012), variando el riesgo de victimización con el tipo de discapacidad que presente el alumno.

En cuarto lugar, el objetivo principal de los 7 estudios (KiVa, Golden Rule, PEACE Pack, FearNot!, WITS, Zero y ViSC) se dirige hacia un cambio social dentro del contexto educativo, aplicando diversos recursos, pero con los siguientes aspectos en común: aumento de la sensibilización, adquisición de estrategias para hacer frente al bullying, promoción de la competencia social, trabajo con la víctima y el agresor e implicación de toda la comunidad educativa.

En quinto lugar, a pesar de que en las 7 intervenciones presentadas existen ciertas evidencias sobre la eficacia de las mismas, no se especifica, en la mayoría, la efectividad de su componente virtual (KiVa, PEACE Pack, WITS, Zero) tan solo en dos de las intervenciones (Golden Rule y FearNot) los resultados obtenidos se corresponden de forma directa con la herramienta audiovisual utilizada en la investigación. También, una tercera (ViSC) muestra la eficacia de los recursos utilizados, entre los que se encuentra el componente audiovisual, pero sin llevar a cabo una evaluación aislada del mismo. Por lo tanto, se evidencian pocas intervenciones, de las cuales solo la mitad han evaluado la eficacia con resultados "positivos", lo que demanda la necesidad de más intervenciones en este sentido para confirmar si el uso de este componente resulta eficaz o no.

La mayor parte de las intervenciones (KiVa, Zero, WITS, PEACE Pack) utilizan recursos de diversos tipos (cuentos ilustrados, role play, CD, etc.) sin evaluar la eficacia del componente audiovisual por separado, la evaluación considera todos los recursos empleados en la intervención, sin establecer diferencias, lo que dificulta el conocimiento acerca del impacto que dichas herramientas de carácter audiovisual tienen sobre el bullying en los estudiantes de primaria. A ello se le suma otra limitación, el seguimiento posterior que se lleva a cabo en las intervenciones con los diferentes programas se realiza en un plazo de tiempo muy reducido y ello puede influir en los resultados obtenidos. Por último, al evaluar la efectividad de los 7 programas, sólo dos de ellos muestran una verdadera evidencia de eficacia para reducir el bullying (KiVa y FearNot!) el resto utilizaban diseños experimentales sin grupo de control para llevar a cabo la evaluación del programa. Ello hace que los resultados obtenidos en el resto de los programas no se consideren válidos para asegurar que los beneficios obtenidos han sido resultado de la intervención desarrollada.

Deben existir investigaciones que aporten resultados fiables acerca del impacto del componente audiovisual utilizado como recurso para reducir el bullying. Podría servir de gran utilidad conocer qué tipo de herramientas resulta más eficaz en las intervenciones destinadas a primaria (Ttofi y Farrington, 2009) dentro del amplio abanico audiovisual existente. Por otro lado, las redes sociales, blogs o plataformas online que han sido utilizados exclusivamente en las intervenciones contra el

cyberbullying en la adolescencia (Jacobs, Völlink, Dehue y Lechner, 2014), podrían resultar un recurso muy útil para implementar en las intervenciones anti-bullying dirigidas a la etapa de primaria debido al amplio número de preadolescentes que utilizan internet cada día.

Todo ello nos lleva a preguntarnos si son suficientes las intervenciones llevadas a cabo hasta el momento o, si por el contrario, existe un gran vacío en el uso de técnicas innovadoras dirigidas a prevenir el acoso en la preadolescencia. Siguiendo a Olweus (1993) las intervenciones llevadas a cabo en el contexto escolar reducen hasta en un 50% los casos de bullying, estas evidencias nos conducen a la necesidad de poner en marcha intervenciones eficaces en los centros educativos como un medio efectivo para reducir el acoso. La escasez de estudios dirigidos de forma concreta a evaluar los componentes de las intervenciones, evidencian la necesaria puesta en marcha de los mismos. De este modo, dichos estudios nos permitirían conocer el alcance de las herramientas audiovisuales en el ámbito del bullying, posibilitando la comparación entre unos componentes y otros, y ampliando así distintas formas de intervención, de manera que se aproximen más a la realidad de los alumnos.

Finalmente, la continuidad y el seguimiento de los programas es otro aspecto a tener en cuenta en el diseño de los mismos si se persigue una eficacia real. Es fundamental encontrar métodos de trabajo efectivos, con posibilidad de ser utilizados en el aula y que garanticen el éxito de una intervención anti-bullying.

6.-Bibliografía.

- Ananiadou, K. y Smith, P.K. (2002). Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminal Justice*, 2, 471- 491.
- Anderson, N. B. (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271-285.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2015). "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 36-51.
- Cerezo, F.; Calvo, A. R. y Sánchez, C. (2011). *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Chan, H. C. O. y Wong, D. S. (2015). Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 98-108.

- Del Rey, R. y Ruiz, R. O. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (10), 77-90.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. UK: Campbell Systematic Reviews.
- Fernandez-Rios, L. y Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of abnormal child psychology*, 42(6), 981-991.
- García-Celay, I. M. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D. y Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing effects of the "Viennese Social Competence Training". *Swiss Journal of Psychology*, 65(2), 125-135.
- Hoglund, W. L., Hosan, N. E. y Leadbeater, B. J. (2012). Using Your WITS: A 6-Year Follow-Up of a Peer Victimization Prevention Program. *School Psychology Review*, 41(2), 193- 214.
- Huffaker, D. A. y Calvert, S. L. (2003). The new science of learning: active learning, metacognition, and transfer of knowledge in e-learning applications. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3).
- Jacobs, N.C.L., Völlink, T., Dehue, F. y Lechner, L. (2014). Online Pestkoppenstoppen: Systematic and theory-based development of a web-based tailored intervention for adolescentcyberbully victims to combat and prevent cyberbullying. *BMC Public Health*, 14,396.
- Kumpulainen, K. y Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: An epidemiological sample. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1567-1577.
- Landazabal, M. G. y Azumendi, J. M. F. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria* (Vol. 4). Ministerio de Educación.

- Leadbeater, B. J. y Hogg, W. L. G. (2009). The effects of peer victimization and physical aggression on changes in internalizing from first to third grade. *Child Development, 80*, 843–859.
- Lespelage, Dorothy, L., Espelage, K., Holt, K. y Poter, V. P. (2002). *Individual and Contextual Influences on Bullying*.
- Meca, J. S. y Ausina, J. B. (2010). Revisión sistemática y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del psicólogo, 31*(1), 7-17.
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. y Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child maltreatment, 12*(4), 314-324.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine, 151*(4), 264-269.
- Naylor, P. B., Dawson, J., Emerson, E., Tantam, D. y Walters, S. J. (2012). Prevalence of bullying in secondary school by SEN type: Analysis of combined NPD and LSYPE data files.
- Nocentini, A., Zambuto, V. y Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 52-60.
- Olweus, D. (1986): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry, 35*(7), 1171-1190
- Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (1998). Violencia escolar. El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de pedagogía, (270)*, 46-50.
- Perestelo-Pérez, L. (2013). International Journal of Clinical and Health Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 13*, 49-57.
- Riva, G., Banos, R.M., Botella, C., Wiederhold, B.K. y Gaggioli, A. (2012). Positive technology: Using interactive technologies to promote positive functioning. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 15*, 69–77.
- Rigby, K. y Barnes, A. (2002). To tell or not to tell: the victimized student's dilemma. *Youth Studies, 21*, 33–36.

- Roland, E., y Galloway, D. (2004). Can we reduce bullying by improving classroom management. *ACPP Occasional Papers*, 23, 35-40.
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V. y Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13, 41-55.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*.
- Rubin-Vaughan, A., Pepler, D., Brown, S. y Craig, W. (2011). Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and bullying prevention program. *Computers & Education*, 56(1), 166-175.
- Ruiz, R. O. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sentse, M., Kretschmer, T. y Salmivalli, C. (2015). The Longitudinal Interplay between Bullying, Victimization, and Social Status: Age-related and Gender Differences. *Social Development*, 24(3), 659-677.
- Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Slee, P. T. y Mohyla, J. (2007). The PEACE Pack: an evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. *Educational Research*, 49(2), 103-114.
- Smith, P. K., Pepler, D. y Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Spiel, C. y Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (5) 412-418.
- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2009). What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1 (1).
- Vannini, N., Enz, S., Sapouna, M., Wolke, D., Watson, S., Woods, S., Dautenhahn, K., Hall, L., Paiva, A., André, E., Aylett, R. y Schneider, W. (2011). "FearNot!": a computer-based anti-bullying-programme designed to foster peer intervention. *European journal of psychology of education*, 26(1), 21-44.
- Zickuhr, K. (2011). Generations and their gadgets. *Pew Internet & American Life Project*, 20.

Disglosia labial y palatal en Educación Primaria.
(*Labial and palatal Disglosia in elementary education*)

Fátima Peinado Molina

Grado en Educación Primaria, Universidad de Jaén, España

Páginas 215-228

Fecha recepción: 03-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

El labio leporino y la hendidura palatina son anomalías congénitas relativamente frecuentes en la población, su etiología es variada y tiene una importante incidencia en el habla alterándola y afectando a su calidad. El siguiente artículo abordará la disglosia en la etapa de Educación Primaria. Se centrará en la disglosia labial a causa de labio leporino y la disglosia palatal a causa de hendidura palatina. Se realiza una propuesta de actuación coordinada entre tutor, maestro de audición y lenguaje, logopeda y familia, para el trabajo de rehabilitación del habla a edades tempranas. La disglosia es una patología del habla caracterizada por un trastorno de la articulación de los órganos encargados de la producción oral, causado por lesiones físicas o malformaciones en la que no existe un problema del Sistema Nervioso Central.

Palabras clave: disglosia; labio leporino; hendidura palatina; habla; lenguaje, oral; maestro; logopeda

Abstract.

The cleft lip and cleft palate are relatively frequent congenital anomalies in the population, its etiology is varied and has an important incidence in speech altering it and affecting its quality. The following article will address the disglosia in the Primary Education stage. It will focus on lip dislocation due to cleft lip and palatal disglosia due to cleft palate. A coordinated action proposal is made between tutor, teacher of hearing and language, speech and family, for the work of rehabilitation of speech at early ages. Disglosia is a speech pathology characterized by a disorder of the articulation of organs responsible for oral production, caused by physical injuries or malformations in which there is no Central Nervous System problem.

Keywords: disglosia; cleft lip; cleft palate; speak; oral; language; teacher; speech therapist

1.-Introducción.

Citando a Katheleen (1982), cada tres minutos nace un niño con una deformidad facial y tendrá que vivir con la incertidumbre de no saber si será aceptado por la sociedad. Son tan pequeños, tan inocentes, tan llenos de alegría que la sonrisa de un niño¹ puede cambiar todo. La sonrisa es el lenguaje universal del ser humano. Todas las personas tienen la oportunidad de sonreír, no hace falta decir nada, un simple movimiento con la boca y se interpreta el gesto, sin necesidad de comunicación verbal, en este sentido se habla el mismo idioma en todos los lugares del mundo. Es inimaginable el poder de una sonrisa, puede cambiar todo y no cuesta nada. Los niños y niñas son los que más sonríen, se ríen, dan carcajadas y así se interpreta su felicidad, ellos la dan sin esperar nada a cambio.

Entonces se plantea la cuestión... ¿Qué pasa cuando nace un niño con una sonrisa diferente? ¿Cuál es el problema que surge en la vida de este niño por su sonrisa? (Pease, 2006). La vida de los niños que han nacido con labio leporino y/o fisura palatina va a ser diferente a la del resto de los niños en muchos aspectos. Sonreír, relacionarse, besar, alimentarse, cantar, hablar, comunicarse, todo esto y más supondrá un esfuerzo. Esta es la realidad a la que se enfrenta el niño y la familia, con la que tiene que convivir día tras día, una realidad que puede rechazarlo por su problema con el habla así como por la estética heredada de una malformación, pero todo esto, con trabajo y esfuerzo puede superarse.

Conseguir ser incluido, es el reto de toda persona que sufre una malformación congénita. En este proceso de inclusión interviene toda la sociedad, pero juegan un papel vital los médicos, logopedas y maestros para que la inclusión sea una realidad (Habbaby, 2000). Para los niños afectados por labio leporino y/o fisura palatina no va a ser igual el proceso de comunicación con los demás ya que sufren como consecuencia de su problema un trastorno del habla, denominado disglósia. En estos casos es esencial el trabajo coordinado de maestros y logopedas para realizar una evaluación lo más completa y exhaustiva posible de los órganos bucofonatorios afectados, lo que permitirá realizar un tratamiento adecuado a los problemas del habla que presente el alumno. En la producción oral participan muchos elementos y para lograrla es necesario el trabajo constante y una adecuada coordinación entre todos los agentes implicados en la oralidad (Juárez y Monfort, 1989).

2.-El lenguaje oral y los trastornos del habla.

Desde el punto de vista de la neurobiología, el habla es una de las actividades más complejas que realiza el ser humano, ya que esta supone la integración en la misma función de mecanismos nerviosos y actividades musculares (Piñero y Rodríguez, 2000).

Vázquez (2004) afirma que este es un acto fisiológico, en el cual los músculos faciales y los de la garganta se coordinan para producir fonemas combinados, en colaboración con la lengua y laringe. El Sistema Nervioso Central impulsa los

movimientos musculares en los que intervienen diferentes estructuras del cuerpo para producir el habla, como el sistema respiratorio, sistema fonador y sistema digestivo. Podemos clasificar los órganos que intervienen en el proceso de producción oral en órganos activos y órganos pasivos (Mallen, 2005):

- Órganos activos: labios, lengua y paladar blando.
- Órganos pasivos: dientes, alvéolo y paladar duro.

Estos órganos son los encargados de llevar a cabo la articulación de los diversos fonemas. Así, los órganos activos al realizar movimientos se acercan dejando espacio por donde circula el aire que permitirá la producción del fonema. Para ello se necesita de una buena estructura de los órganos bucofonatorios y de la cavidad oral así como de sus funciones: respiración, fonación, succión, masticación y deglución.

En las personas que sufren alguna modificación orgánica, la función necesitará ser adaptada a la estructura que tenga la anomalía y así intentar compensarla. Mallen (2005) defiende que si la función es compensada, se observará una buena eficacia. Existirá patología, si la función no es compensada y el resultado no será eficaz, por lo que habrá una alteración en la producción de fonemas hecho conocido como dislalia o patología del habla. Es necesario diferenciar los diversos tipos de dislalia:

- Dislalia sin alteraciones orgánicas: dislalia funcional.
- Dislalia motivada por una malformación congénita de los órganos del habla: dislalia orgánica o disglosia.

3.-Disglosia.

Cuando nos encontramos con una afectación del instrumento bucofonatorio es muy probable que exista una alteración en el habla, lo que se denomina disglosia. Esta se explica como una malformación congénita del habla (Casanova, 1995).

Disglosia se define como aquel trastorno en la articulación de los fonemas cuya causa se debe a alteraciones anatómicas y/o fisiológicas de los órganos articulatorios periféricos, afecta al funcionamiento lingüístico de aquellas personas que no padecen de afectaciones neurológicas o sensoriales detectables y cuya inteligencia no verbal se encuentra dentro de los límites de la normalidad (Mallen, 2005). La definición dada en la Guía sobre fisuras labio-palatinas (AFICAVALL, 2011) elaborada por la Generalitat Valenciana la aborda como un trastorno de la articulación de los fonemas, consecuente con las alteraciones anatómicas y/o fisiológicas de los órganos articulatorios periféricos, que dificultan el funcionamiento lingüístico. Generalmente cursan sin déficit intelectual y sin alteraciones neurológicas ni sensoriales a excepción de la audición.

Esta revisión se centra en dos tipos de disglosias (Gallego, 2000):

-Disglosias labiales que son aquellas en las que la dificultad se produce por una alteración en la forma, fuerza o consistencia de los labios derivada de la malformación congénita de labio leporino. Como consecuencia el habla del alumno estará afectada tanto en la articulación de algunas vocales (/u/, /o/) como aquellas consonantes en las que intervengan los labios (/b/, /p/, /m/).

-Disglosias palatales entendidas como aquellas en las que se encuentra afectada la articulación de los sonidos por malformaciones orgánicas del paladar y del velo del paladar. Entre los trastornos articulatorios más frecuentes están el golpe de glotis, un pequeño ruido al hacer algunos sonidos como /p/, /t/ o /k/; ronquido faríngeo, escape de aire por la nariz y el habla nasal.

Existen múltiples y diferentes trastornos del habla y no afectan igual a todas las personas, por lo que es necesario estudiarlos y saber diferenciarlos para ofrecer a cada uno su tratamiento.

4.-Labio leporino, hendidura palatina y labio leporino con hendidura palatina.

Podemos definir el labio leporino como una malformación estructural por causas genéticas y ambientales. También podemos nombrarlo como labio hendido. Aparece entre la cuarta y sexta semana de vida del embrión. La formación del feto en el vientre de la madre se hace desde los laterales del embrión, hacia el centro o hacia la línea media del cuerpo (Nazer, Hubner, Eugenia, Catalán, Cifuentes, Lucía, 2001). Ocurre cuando el tejido que forma el paladar y el labio superior no se unen antes del nacimiento y causa una abertura en el labio superior (Corbo y Marimón, 2001).

Por otro lado Mallen (2005) afirma que a pesar de que existe la evidencia de la implicación de causas de origen genético, en la mayoría de los casos, son dados por una herencia multifactorial. El labio leporino puede aparecer en el lado derecho o izquierdo (hendidura unilateral) o bien en ambos lados (hendidura bilateral). La clasificación de los distintos tipos se hace bien en relación a la extensión de la depresión del labio hacia la hendidura o bien al número de lados del labio que se encuentren.

A continuación se desarrolla la etiología y posibles causas de esta patología (Perelló, 1990):

- Origen exógeno: factores externos que aparecen durante el desarrollo fetal causando daños en el embrión durante el primer mes de gestación. Con un alto índice de posibilidades causales se encuentra el alcoholismo, las radiaciones y los virus; así como la carencia de vitamina A y B. Se descarta, sin embargo, el factor de edad de los padres, al cual se le concebía gran importancia etiológica.

- Origen endógeno: alto porcentaje de implicación genética en el desarrollo.

A nivel mundial afecta a 1 de cada 500 ó 1.000 bebés nacidos, de los cuales, aproximadamente el 25% están afectados de hendidura palatina, el 25% padece

labio leporino y un 50% sufre una combinación de hendidura palatina más labio leporino. El porcentaje de nacidos con tal malformación en España hace que la probabilidad de aparecer este trastorno en un entorno pequeño sea baja. Esto genera la posibilidad de que el niño sufra un trato diferente y discriminatorio a causa de la apariencia estética: el aspecto facial será muy diferente al de un niño sin aparentes problemas anatómicos. Esta teoría hace prever que las relaciones sociales y vínculos emocionales que establecerá con sus iguales se verán afectados, suponiéndole un hándicap que tendrá que superar.

La hendidura palatina es una la malformación congénita en la cual las dos mitades del paladar no se unen en la línea media. También se la conoce como fisura palatina. Esta puede abarcar el velo del paladar, el paladar óseo y la apófisis alveolar del maxilar superior. En la mitad de los casos se asocia la hendidura palatina con labio leporino. La hendidura del paladar comunica la cavidad oral con la nariz (Mallen, 2005).

Esto sucede dentro de los tres primeros meses de embarazo y es uno de los defectos más frecuentes constituyendo el 15% de las malformaciones congénitas a nivel mundial (González, Dezerega y Vásquez, 2005). La asociación de Anomalías y Malformaciones Dentofaciales (AAMADE, 2012) explica que la hendidura del paladar puede afectar en parte o bien toda la zona del paladar blando pudiendo alcanzar hasta el paladar duro y llegar cerca de la zona posterior del alveolo.

El estudio realizado por Sacsquispe y Ortiz, (2004) aborda la prevalencia de los casos de labio y/o hendidura palatina, mostrando que la aparición de labio leporino con hendidura palatina y hendidura palatina aislada son más frecuentes en el sexo masculino, en cambio el labio leporino aislado es más frecuente en el sexo femenino.

El lenguaje oral de estos niños se ve afectado como consecuencia de todas las alteraciones sufridas. Una respiración correcta, conseguir una buena mordida y apoyo deglutorio será un logro esencial para conseguir un hábito fisiológico correcto automatizado y como consecuencia, se podrán evitar futuros problemas en el desarrollo del habla. Las perturbaciones del habla se deben al mal cierre del esfínter velo-faríngeo, que impide la entrada al compartimento nasal, necesario para la producción de fonemas no nasales. Los patrones compensatorios que desarrolla el cerebro pueden producir un habla completamente inteligible.

La principal necesidad de estos niños durante el proceso de desarrollo del lenguaje oral es la corrección de estas alteraciones, puesto que la no adquisición de los fonemas afectará a la comunicación entre el niño y las demás personas. Por estos motivos es necesario prevenir y optimizar las medidas ante estas dificultades con un adecuado tratamiento logopeda desde el momento de aparición del habla (Mallen, 2005).

5.-Habilidades sociales de los niños afectados con labio leporino y/o hendidura palatina.

Tanto el contexto familiar como el escolar se convierten en los principales espacios donde adquirir las habilidades sociales y estas tienen como objetivo el interactuar con los demás, buscando comunicación y satisfacción personal. Es muy importante el desarrollo de estas en Educación Infantil y Primaria porque serán el punto de partida para constituir las relaciones sociales del niño (Casanova, 1988).

El proceso de socialización forma parte del proceso madurativo de cada persona, creándose a partir de la afectividad, siendo esta una necesidad que requiere de la interacción con los otros. Mediante estas actuaciones se desarrollan las habilidades sociales, que formarán la personalidad, futuras conductas y comportamientos de cada persona. Por eso es trascendental crear relaciones sociales adecuadas que influirán en el proceso evolutivo del niño. La adquisición de vínculos socio-afectivos está ligada a la del lenguaje oral, puesto que este es la principal vía de comunicación. En los casos labio leporino y hendidura palatina, la competencia fónica se verá afectada por las dificultades que este trastorno provoca, lo que resulta preocupante para el ámbito educativo.

La etapa más preocupante es la de Educación Infantil, ya que es en esta donde se desarrollarán los mecanismos de adquisición del lenguaje y este proceso resulta aún más complicado y ambiguo para el niño afectado de esta patología. Vázquez (2004) considera muy importante destacar que los problemas generados en casos de labio leporino y hendidura palatina afectan al área de comunicación solamente en la expresión oral. En cambio, el niño no presenta problemas en la comprensión y reconocimiento de información y será capaz de asimilar y comprender cualquier información adecuada a su edad. Así, tal y como se explica, el problema surgirá en la producción oral a la hora de articular determinados fonemas.

Todo esto sí puede resultar un problema en las relaciones sociales, cuando el niño al interactuar de forma oral puede no ser entendido en una parte del discurso o en su totalidad. Las relaciones sociales en la actualidad otorgan excesiva importancia al aspecto físico por lo que es esencial evitar que la fisura o estigma llegue a definir al niño como persona. Estas barreras deben ser superadas por el niño y por la sociedad en general para poder desarrollar unas relaciones sociales adecuadas. La poca presencia de este tipo de trastornos en la población europea hace que exista muy poca probabilidad de coincidencia de más de un niño en el aula con esta malformación, lo que supone que sea la única interacción del resto de los compañeros con personas afectadas de labio leporino y/o hendidura palatina y esto conlleva problemas de falta de concienciación. Situaciones de este tipo, pueden llegar a ocasionar en el niño un estado emocional de baja autoestima y un auto-concepto negativo.

Es necesario controlar la sobreprotección por parte de los adultos, evitando que el niño pueda sentirse inferior o incapaz de realizar algo a causa de su trastorno, así como evitar por encima de todo que se sienta víctima por padecerlo. La hendidura

palatina y/o labio leporino en el niño, no debe verse como una limitación, sino como una situación que debe asumirse y tratarse con normalidad.

Estos niños han sido sometidos a frecuentes operaciones quirúrgicas y han estado en algunas ocasiones largos periodos de tiempo hospitalizados. Como consecuencia pueden aparecer secuelas de tipo psicológico, ya que este trastorno aparece cuando el alumno es pequeño, en una etapa muy importante del desarrollo psicológico que puede verse afectado por aislamiento social, exclusión por parte de compañeros en el colegio, complejos, no tener relación con personas a causa de no sentirse bien consigo mismo o sentirse culpable por hablar de forma distinta debido a dificultades en su fluidez verbal (Mallen, 2005).

En caso de existir problemas en relación a las habilidades sociales y la comunicación en el aula, es necesario que el resto de sus compañeros conozcan las dificultades del alumno en cuestión para ayudarlo en su integración. Se fomentará el trabajo en equipo, la cooperación y la integración entre todos para evitar el aislamiento. Se considera necesario intentar que de forma progresiva el alumno se relacione con diferentes situaciones del aula y con situaciones menos estructuradas con el resto de los alumnos, por ello consideramos oportuno recomendar la programación de actividades con un amplio abanico de grados de dificultad. Ejemplo de ello puede ser trabajar de forma cooperativa en la preparación de una obra de teatro, un guion, decorados, etc.

6.-Intervención en el lenguaje oral en el aula.

Schieffebusch (1973) identificó los componentes del proceso de intervención aplicado en diferentes programas de intervención del lenguaje oral. El autor distingue entre la evaluación inicial; el desarrollo del programa o contenido y secuencia de entrenamiento del lenguaje; mantenimiento del programa y la evaluación del programa de intervención. Los objetivos de etapa y las áreas curriculares que establece cada Comunidad Autónoma para el sistema educativo tienen implicaciones directas sobre cómo trabajar el lenguaje oral. Se trata de un aspecto a tener muy en cuenta, ya que la escuela es el lugar donde con mayor intensidad se promueve el proceso de adquisición, desarrollo y uso continuado del lenguaje oral.

Entre los objetivos generales de la Educación Primaria que se encuentran directamente relacionados con el lenguaje oral podemos resaltar:

- O.LCL.1. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
- O.LCL.2. Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio-comunicativas, participando activamente, respetando las normas de intercambio comunicativo.

- O.LCL.3. Escuchar, hablar y dialogar en situaciones de comunicación propuestas en el aula, argumentando sus producciones, manifestando una actitud receptiva y respetando los planteamientos ajenos.

Estos objetivos están basados en la realización de actividades a desarrollar en las aulas, y tienen implicaciones directas sobre las actividades que deben poner en práctica los profesores para promover y favorecer el uso adecuado del lenguaje oral.

7.-El maestro de Audición y Lenguaje y la Disglosia.

Consideramos necesario establecer un plan de actuación para trabajar la disglosia de niños con labio leporino y/o hendidura palatina en el aula. Para trabajar con niños con labio leporino o labio leporino con hendidura palatina se debe actuar con un enfoque multidisciplinar, donde participen logopedas, médicos, maestros y la familia del alumno. Debe existir una continua e ininterrumpida relación entre tutor, maestro de Audición y Lenguaje y logopeda para lograr una adecuada pronunciación y adquisición de los fonemas. Es muy importante que tengamos presente el desarrollo emocional, afectivo y de integración social del alumno. Teniendo esto en cuenta, los objetivos del equipo multidisciplinar serían: conseguir un buen resultado estético, mejorar las funciones implicadas y sobre todo adquirir un habla correcta (Vázquez, 2004).

La incorporación al sistema educativo ordinario de los maestros especialistas en Audición y Lenguaje comienza a raíz del Real Decreto de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial. La administración dota a los centros escolares que inician la integración de sujetos con minusvalía, de maestros de Pedagogía Terapéutica y maestros de Audición y Lenguaje para dar respuesta educativa acorde a las necesidades que presenten los alumnos.

A partir de la LOGSE, comienza a ser frecuente la presencia de estos especialistas en los centros aunque no en la cantidad deseable. El maestro de audición y lenguaje interviene en la elaboración del Proyecto Educativo aportando sus conocimientos en el área del lenguaje (Hernández y De Barros, 2015). En los casos de trastornos bucofonatorios se lleva a cabo un tratamiento en colaboración con el tutor del alumno, realizando un asesoramiento sobre las actividades, recursos materiales y programas propuestos y también apoyando la ejecución de estos. Para realizar una evaluación de los posibles trastornos bucofonatorios del alumno, el tutor lo hará a través de Jefe de Estudios y el Orientador del Centro.

Una vez establecida la necesidad de intervención, se plantea una exploración desde la información del alumno facilitada por el tutor y la familia (Vázquez, 2004). Orantes (2009) define las funciones del maestro de Audición y Lenguaje:

- Elaborar programas para estimular el lenguaje oral, para prevenir y estimular, sobre todo en la educación infantil, el lenguaje oral y escrito.

- Detectar problemas de comunicación y/o lenguaje en el niño a través de una evaluación logopédica con el fin de elaborar un programa de intervención.
- Planificar y aplicar la intervención más adecuada para el alumno, programando los objetivos, las actividades y la metodología a seguir. Y evaluar los resultados para modificar la programación si fuera necesario.
- Asesorar y orientar a tutores y padres.
- Desarrollar programas relacionados con el lenguaje oral y la comunicación y participar en la elaboración de los mismos.
- Elaborar estrategias y orientaciones para implicar a los padres en el proceso de mejora del lenguaje.
- Conseguir una coordinación adecuada entre tutores y otros profesionales que intervengan en la formación de alumnos con NEE.
- Hacer un seguimiento y una valoración de los casos.

La intervención que realiza este maestro especialista debe partir de lo establecido en el currículum escolar y centrar la actuación en potenciar una correcta comunicación y lenguaje oral para la interacción social del niño con labio leporino y/o hendidura palatina. El medio natural para el desarrollo del lenguaje es la interacción social con un grupo de iguales siendo este el contexto más idóneo para conseguir su rehabilitación. El tratamiento individualizado y apartado del aula por parte del logopeda debe quedar para situaciones excepcionales. El objetivo es la coordinación entre profesionales para conseguir la rehabilitación del alumno entre sus iguales (Busto, 1995).

En los casos de labio leporino y/o hendidura palatina es fundamental que el marco en el que tiene lugar su desarrollo, y en especial el del lenguaje, tenga una influencia positiva y enriquecedora. (Casanova, 1988). Las características del habla de estos alumnos siguen un patrón común en cuanto a capacidades:

- Capacidades de carácter motriz:
 - Problemas para dominar la praxia de la articulación.
 - Dificultades para la articulación del habla.
- Capacidades de carácter comunicativo-lingüístico:
 - Conflicto de contrastes en el sistema fonológico y dominar sus procesos.
 - Cierta compromiso en expresarse mediante emisiones sintácticas adecuadas.
- Capacidades de carácter afectivo-social:
 - Titubeo para iniciar e intervenir en un determinado contexto comunicativo.
 - Poca confianza en sí mismo al realizar intercambios comunicativos.

El momento ideal para la intervención en el habla tal y como afirma Rondal y Bredart (1991) será cuando el Sistema Nervioso Central haya madurado, alrededor de los cuatro años y medio o cinco. Se considera el mejor momento aquel en el que el niño ya no presente ninguna dificultad para ejecutar los movimientos necesarios para articular fonemas. No solo debe centrarse la intervención del habla en intentar

corregir aquellos fonemas que el alumno articula de forma incorrecta, sino que es necesario estimular y desarrollar todos los procesos implicados en su mecanismo. Por tanto y de acuerdo con Rondal y Bredart (1991), la intervención estará encauzada a alcanzar los procesos normales de desarrollo.

En el proceso del habla se encuentran involucradas de forma simultánea la función motora, de transmisión, integración y sensorial, por lo que la discriminación auditiva que se encuentra asociada con otros procesos sensoriales y con diversos patrones motores, mejorará la articulación defectuosa que hasta ese momento sufre el niño con trastorno bucoartulatorio. En el caso de alumnos con trastorno del lenguaje AFICAVAL (2002) defiende la importancia de exponer algunas necesidades a tener en cuenta cuando el tutor quiere trabajar con el alumno con trastorno del lenguaje oral.

Dicha guía sugiere prestar atención a lo siguiente:

- Necesidad de modelos lingüísticos adecuados: Es necesario que las personas que interactúen con el alumno le ofrezcan situaciones de comunicación adecuadas en las cuales pueda escuchar con claridad los elementos lingüísticos.
- Necesidad de estimulación: Se han de propiciar experiencias comunicativas ricas dentro de un clima que estimule al alumno, un clima de confianza y de comprensión, utilizando las estrategias de partir de aquellos gustos del niño y que le sirvan de utilidad para la corrección de sus dificultades lingüísticas. Deben evitarse los sentimientos de angustia y ansiedad.
- Necesidad de clima inclusivo: Es necesario enmarcar la intervención educativa dentro de un modelo inclusivo, creando un clima en el aula donde se respeten las diferencias individuales, ofreciendo una respuesta lo más normalizada y respetuosa posible.
- Necesidad de reeducación: Habrá casos en los que se necesite el apoyo logopédico y en estos será necesario reconstruir las bases de la adquisición del lenguaje y sus etapas.

La educación del alumnado con trastornos articulatorios del habla necesita de una atención educativa personalizada basada en la aplicación de una serie de medidas curriculares y organizativas, además del apoyo del maestro especializado en Audición y Lenguaje. Será necesario incorporar medidas tanto a nivel de centro, como de aula e individual cuya finalidad sea el desarrollo del habla de forma funcional. El Sistema Educativo Español busca dar respuesta a la diversidad pero esta idea va a depender de la concepción que se tenga de la misma y del proceso educativo, además también dependerá de la concepción que se adopte acerca del modelo curricular en los diferentes modelos del proceso educativo (Hernández y De Barros, 2015).

Los objetivos principales que se plantea conseguir un maestro con un caso en el aula de alumno afectado por labio leporino y/o hendidura palatina será lograr la inclusión de este alumno, generalizar la pronunciación de fonemas ya adquiridos de forma correcta y trabajar aquellos que se necesiten mejorar para lograr una correcta articulación del lenguaje oral tanto en el contexto ordinario del aula como en el centro escolar y, si es necesario, trabajar la autoestima. Por ello consideramos necesario realizar actuaciones en los diferentes círculos en los que alumno se puede desarrollar y mejorar su habla.

En primer lugar será necesario establecer un trabajo coordinado entre maestro del alumno y médico. Esta relación se considerará esencial para conocer si el alumno se encuentra recibiendo tratamiento, o bien alguna terapia específica de audición y lenguaje. Por otra parte, es muy importante que el maestro conozca y analice el contexto familiar del que el alumno se encuentra rodeado. Y de acuerdo con el marco teórico una situación ideal será aquella en la que el maestro y la familia colaboren para establecer hábitos de una correcta habla.

El objetivo global que se desea conseguir con la intervención en el lenguaje del niño con labio leporino y/o hendidura palatina debe ser generalizar la pronunciación de fonemas ya adquiridos de forma correcta y trabajar aquellos que se necesiten mejorar para lograr una correcta articulación del lenguaje oral tanto en el contexto ordinario del aula como en el centro escolar y, si es necesario, trabajar la autoestima.

Siguiendo el orden en el proceso de intervención de Schieffelbusch (1973) es necesario establecer mecanismos de coordinación con la familia del alumno para seguir las mismas pautas tanto en casa como en el aula. Así se lograría que los ejercicios para establecer hábitos de un habla correcta se extiendan al hogar del alumno. Es muy importante que en el espacio de tiempo en el que la familia trabaja con el alumno se establezca una periodicidad en la corrección de su expresión oral para que el niño no se sienta saturado ni obsesionado, sino que encuentre la actividad como un juego. También es conveniente que la familia tome conciencia de que este es un largo proceso. Con la ayuda de los especialistas de Audición y Lenguaje, el alumno tiene que afrontar la realización de los ejercicios con una predisposición positiva. La presión por el hecho de intentar que el alumno con una afectación de labio leporino y/o hendidura palatina mejore rápidamente puede conllevar efectos totalmente contrarios a los planteados y afectar negativamente en su desarrollo. Así, establecer un horario (no excesivamente cerrado) para leer, jugar o cantar ayudaría a establecer unos excelentes lazos de unión y trabajo entre maestro, alumno y familia.

8.-Conclusión.

Como conclusión hemos de exponer una serie de reflexiones. Es muy importante que interioricemos aún más si cabe la idea de que la enseñanza aprendizaje y en general, la educación, no es solo una labor del maestro del aula. Se trata de un trabajo organizado con un equipo multidisciplinar dónde intervienen, padres, tutor,

logopeda, maestro especialista en Audición y Lenguaje en este caso, equipo médico, familia, amigos, asociaciones y demás agentes que pueden servir de apoyo para lograr un desarrollo íntegro y adecuado de un alumno con disgllosia derivada de labio leporino y/o hendidura palatina.

Diremos que la disgllosia es un trastorno bucoartulatorio en niños que padecen labio leporino y/o hendidura palatina pero no se trata de un trastorno permanente. Se trata de un trastorno a causa del cual se produce una inadecuada articulación y como consecuencia, una pronunciación errónea de los fonemas. Los problemas de pronunciación pueden subsanarse mediante un trabajo centrado en concienciar del trastorno al alumno que lo padece, ayudado de una serie de recursos propuestos por el maestro de audición y lenguaje y de esta forma lograremos que el alumno traslade esos fonemas que le causan problemas en el habla a un lenguaje espontáneo, donde ya no tenga miedo a interactuar libremente ni a pronunciar de forma incorrecta.

Como conclusión global consideramos muy importante hacer una reflexión sobre la inclusión, no solo de este tipo de problemas, sino de todas las situaciones en las que el alumno padezca alguna limitación, minusvalía, enfermedad o trastorno para acceder a la enseñanza. Y es que la vida de los niños con discapacidad no cambiará mientras no se produzca un cambio de actitudes, y ese cambio tiene que llevarse a cabo tanto en el contexto familiar, como el escolar y social.

9.-Bibliografía.

- Abarca, M. (Coord.) (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Busto, C. (1995). *Manual de Logopedia Escolar: Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: CEPE.
- Calvo, A. y Martínez, A. (1997). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.
- Casanova, J. (1988). *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.
- Casanova, M. (1995). Tendencias actuales. *En Cuadernos de Pedagogía*, 235, 8-11.
- Castillejo, M. (2012). Familias de niños con fisura en paladar unen fuerzas. *En Diario de Navarra*, pp. 20.
- Corbo, M. y Marimón, M. (2001). Labio y paladar fisurado. Aspectos generales que se deben conocer en atención primaria de salud. *En Revista cubana de medicina general integral*, 17 (4), 20-24.
- Damasio, R. y Damasio, H. (1993). *El cerebro y el lenguaje. Mente y cerebro. Libros de investigación y ciencia*. Barcelona: Prensa científica, S. A.

- Dissaux, C., Grollemund, B., Bodin, F., Picard, A., Vázquez, M., Morand, B. (2016). Evaluation of 5 years old children with complete cleft lip and palate: Munticenter Study. Part 2: Functional results. *En European Association for Cranio Maxillo Facial Surgery*, 44 (2), 94-103.
- Gallego J. (2000). *Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil*. Málaga: Aljibe.
- Gámiz, M., Fernández-Valadés, R., Calle, J., Amador, M., Mendoza, E. (2006). Estudio del VOT en pacientes con fisura palatina. *En Cirugía pediátrica*, 19 (1), 27- 32.
- García, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- González, G., Pérez, V., De Celis, R., Sánchez, I., Díez, R., Prado, C. (2009). Valoración de los hábitos orofaciales en niños. *En Revista pediatría*, 61 (1), 9-15.
- González, R., Dezerega, V., Vásquez, M. (2005). Contribución de la ecografía rutinaria en el período 22 a 26 semanas al diagnóstico de anomalías congénitas. Experiencia de 2 años en 1162 ecografías. *En Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 70 (5), 289295.
- Gutiérrez, A. (2012). Fisura labiopalatina. *En Niños de hoy*, 53, 30-33.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *En Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Habbaby, A. (2000). *Enfoque integral del niño con fisura labiopalatina*. Buenos aires: Panamericana.
- Hernández, A. y De Barros, C. (2015). *Fundamentos para una educación inclusiva*. Valencia: Olelibros.com.
- Juárez A. y Monfort, M. (2001). *Estimulación del lenguaje oral. Un enfoque comunicativo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Entha.
- Lázaro, A. y Assensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- López, C. (2010). Relaciones sociales en la escuela. *En Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 37, 21-30.

- Mallen, F. (2005). *Trastornos del habla secundarios a un déficit instrumental.* Jornadas de Orientación e Intervención Psicopedagógica. En *Ámbito educativo, personal y profesional.* Castellón, España: Universitat Jaume I.
- Orantes, J. (2009). La logopedia en la escuela: los trastornos del lenguaje. En *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 47(25), 8-16.
- Pease, A. (2006). *El lenguaje del cuerpo: Cómo interpretar a los demás a través de sus gestos.* Barcelona: Amat.
- Perelló, J. (1990). *Trastornos del habla.* Barcelona: Masson.
- Perelló, J. (1990). *Audiofoniatría y Logopedia.* Barcelona: Científico-Médica.
- Piñero, R. y Rodríguez, D. (2000). *Atención a la diversidad en educación: Dificultades de aprendizaje, de las matemáticas y en la socialización.* Dificultades en el lenguaje oral. Sevilla: Kronos.
- Ramos, P. (2004). *Anatomía y fisiología del lenguaje.* En *Trastornos del Lenguaje Oral* (1ª ed. pp. 23-49). Guipúzcoa, España: Servicio de Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Rondal, J., y Bredart, S. (1991). *Lenguaje oral: Aspectos evolutivos.* Rondal, J.A. y Serón, X: *Trastornos del lenguaje*, 1, 25-83.
- Sacsquispe, S. y Ortiz, L. (2004). Prevalencia de labio y/o paladar fisurado y factores de riesgo. En *Revista estomológica herediana*, 14 (1), 54-58.
- Santillana, Myers, D. (2000). *Psicología social.* (6ª ed.). Colombia: McGrawHill.
- Perelló, J. (1988). *Trastornos del habla.* Madrid: Masson.
- Schieffebusch, R. (1973). *Language training strategies for retarded children. Documento presentado en el Third International Congress of the International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency.* Holland: The Hague.
- Vázquez, M. (2004). *Trastornos del Lenguaje Oral.* Guipúzcoa: Servicio de Editorial de la Universidad del País Vasco.

Prevención del Maltrato Infantil en el ámbito escolar en los Centros Educativos de Dificil Desempeño, el papel protagonista del profesorado.

(Prevention of child maltreatment in schools in schools of difficult performance, the role of the teacher)

M^a Victoria Ropero López
Universidad de Granada, España

Páginas 229-247

Fecha recepción: 21-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

La detección del Maltrato Infantil de forma temprana supone una gran medida de prevención y de cuidado al alumnado que, por su situación familiar y social, se encuentra en riesgo. La escuela, junto a la familia constituyen los primeros agentes de socialización para el menor, de ahí la importancia de la formación del profesorado para la detección, prevención e intervención en caso de presentarse algún indicio de maltrato infantil en sus aulas o en el contexto del centro en el que desarrollan su labor educativa.

El trabajo que se presenta expone las causas y factores de la aparición del maltrato infantil en el ámbito familiar, así como los indicadores que manifiestan los menores en esta situación, de cara a dar una explicación teórica a este fenómeno que aparece en algunos de nuestros centros educativos, y para el que el profesorado no está realmente preparado para afrontar.

Palabras clave: educación; escuela; familia; maltrato infantil; violencia familiar.

Abstract. The detection of Child Abuse early is a great measure of prevention and care for students who, because of their family and social situation, is at risk. The school, along with the family, are the first agents of socialization for the minor, hence the importance of teacher training for detection, prevention and intervention in case of any indication of child abuse in their classrooms or in the context of Center in which they develop their educational work.

The work presented presents the causes and factors of the occurrence of child maltreatment in the family, as well as the indicators that manifest the children in this situation, in order to give a theoretical explanation to this phenomenon that appears in some of our centers Educational, and for which the faculty is not really prepared to face.

Keywords: education; school; family; child abuse; domestic violence.

1.-Introducción.

Una de las causas que pueden generar alarma social en nuestra sociedad es el maltrato infantil. Es muy habitual que cuando aparece un nuevo problema que genera esta alarma, en relación con la infancia, todas las miradas se dirijan a la escuela, esperando de ella que pueda recoger testimonios y poner en marcha mecanismos preventivos que puedan cortar o disminuir dicha situación.

Detectar una situación de maltrato infantil no es una tarea sencilla; generalmente es a través del cambio de comportamiento o conductas determinadas del niño lo que hace que salte la alarma y se produzca la sospecha. No hay mejor lugar que la escuela para hacer visibles estos cambios y realizar el seguimiento necesario en cada caso, cabe destacar en este punto el papel socializador de la escuela pues se trata de uno de los principales agentes que influyen en el desarrollo y socialización del menor.

Si el papel de la escuela es primordial, no menos será el del profesorado ya no sólo como profesionales, sino como personas, puesto que su papel aquí es determinante: sin su intervención para la detección y prevención no se podrían llevar a cabo las medidas oportunas. Más allá de obligaciones profesionales y legales, hablamos de la propia sensibilidad del profesor como persona. De ahí que el peso de este programa de prevención recaiga sobre la formación de estos profesionales y personas, para poder llevar a cabo la detección y prevención del maltrato infantil desde la escuela, resaltando el papel de ésta en el desarrollo del menor.

2.-Familia y violencia doméstica, factores determinantes para el maltrato infantil.

Uno de los problemas sociales de los que, desgraciadamente, nos hacemos eco estas últimas décadas es la violencia doméstica. A la vista está que nos encontramos ante un problema de no reciente aparición, pero sí ante un fenómeno de concienciación colectiva ante esta realidad, que permanece oculta en el seno de la intimidad familiar (Gómez-Bengoechea, 2009). Y dentro de la configuración familiar, nos encontramos con los niños, víctimas y testigos a la vez de situaciones que nadie desearía vivir, de ahí el interés por la realización de este trabajo.

En primer lugar, es necesario ubicar y perfilar algunas cuestiones para comprender la situación en la que se encuentran los menores que viven estas situaciones en sus hogares, por lo que a continuación definiremos el concepto de familia, según algunos teóricos.

2.1.-Concepto de familia.

El concepto de familia ha sufrido algunos cambios a lo largo de la historia, adaptándose en todo momento al devenir de los acontecimientos, los valores, etc, de la sociedad que prevalece en cada momento. Por lo que para conocer la evolución de la familia, Bringiotti (2005) nos invita a realizar un recorrido histórico, relacionado con la historia de la vida privada de las mujeres y de la infancia, en contraposición de la historia pública, la historia de los hombres y mujeres, las guerras, la historia

política, económica, etc.... la historia de puertas para afuera. Este autor habla de familia tradicional como la nuclear, la formada por un hombre y una mujer unidos en matrimonio más los hijos que nacen de ellos viviendo bajo un mismo techo, teniendo cada uno de ellos roles diferenciados y estructurados. Pero tal y como hemos comentado, con la sucesión de distintos acontecimientos históricos, sociales, económicos, políticos, etc., nos encontramos con distintas formas familiares y con ellas, la modificación y/o alteración de la concepción de "familia".

Autores como Muzás (2000), definen la familia según el ejercicio de determinadas funciones que cada contexto y momento suscita, y apuntan especialmente al cuidado y supervivencia de los hijos, sin importar la forma en la que estos han llegado al seno familiar.

"Institución que satisface las necesidades básicas de los niños, por sí mismos o con ayuda de otras instituciones, le apoya cuando tiene dificultades y le permite descansar, con las espaldas cubiertas, sabiendo que dentro de la familia no tiene ninguna batalla que ganas, porque es el lugar de la aceptación incondicional". (Muzás, 2000, p.7).

2.2.-Violencia doméstica y familiar.

La violencia familiar puede ser abordada desde diferentes perspectivas teóricas: los modelos médico-psicológicos que defienden una etiología orgánica o psicológica como explicación de la violencia; el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979) y Belsky (1980), que veremos más adelante, y que explica la violencia familiar desde una perspectiva social compleja que considera simultáneamente la influencia de los distintos contextos en los que se desarrolla una persona, y los modelos sistémicos que abordan los problemas de la violencia como fruto de influencias intra e inter personales. Estos modelos dan una visión integradora de dicho fenómeno y están basados en la teoría de la comunicación y las distintas dinámicas de relaciones sociales, haciendo responsables a los protagonistas conforme a diversos criterios (Barcelata y Álvarez, 2005).

Desde este modelo sistémico de familia se defiende que la existencia de conflictos en la interacción familiar se debe a los triángulos patológicos. Este proceso implica la formación de parejas (díada) con exclusión de un tercero, o contra este. Estos triángulos existen en toda dinámica familiar y se asocia esta patología a la rigidez de su configuración e indica que, aunque en todas las familias se crean pautas triádicas, éstas se harán más rígidas cuando la familia se enfrente a un cambio o sufra una tensión, y serán más flexibles en periodos de calma. Estos mismos autores exponen que los miembros de una familia pueden presentar alejamiento emocional como defensa cuando, se observa al niño como un obstáculo a la libertad, a la realización de actividades que se desean hacer porque representa una obligación que no se desea, rigidez en la definición de la conducta de los padres frente a la paternidad ó maternidad, problemas de comunicación que se expresan en una real fusión, lo que indica una falta de diferenciación. Esta indiferenciación podría ser el equivalente al concepto de familia "enredada" propuesto por Barcelata y Álvarez, la cual conlleva un déficit en el proceso de individuación satisfactorio, básico para el desarrollo equilibrado de todo ser humano.

Otra de las teorías acerca de la existencia de violencia en el contexto familiar es la que considera que la dinámica de la violencia tiene dos características: a) su carácter cíclico y b) su intensidad creciente; identificando 3 fases de violencia en la pareja: la primera fase la denominada la "fase de la acumulación de la tensión"; una segunda fase es llamada "episodio agudo" y una tercera, "luna de miel"; a partir de la cual se reinicia el ciclo.

En relación a esta perspectiva, Barcelata y Alvarez (2005) recogen las aportaciones de algunos teóricos (Soni-Misrachi, 1989; Marcovich, 1997), que sostienen que el maltrato infantil puede ser desencadenado por diversos factores que se interrelacionan en el proceso dando como resultado lo que se ha denominado síndrome del niño maltratado. Se afirma que uno de los elementos fundamentales de la agresión a los niños es la maternidad obligada.

2.3.-Modelos teóricos explicativos del maltrato infantil.

El enfoque ecológico (Bronfenbrenner 1979; Belsky 1980) establece que la complejidad de las causas ambientales son las responsables de que se incrementen o reduzcan el riesgo del surgimiento de la violencia, diferenciándola en cuatro niveles: 1: El microsistema, o contexto más cercano en que se encuentra una persona, como la familia o la escuela; 2: El mesosistema, que se refiere a las interrelaciones de dos o más microsistemas en los que se desenvuelve el adolescente, por ejemplo la comunicación entre la familia y la escuela; 3: El exosistema, comprende estructuras sociales en las que el individuo no participa directamente, pero que influyen en los contextos más próximos al individuo, como la televisión, el círculo de amigos de los padres y hermanos o el vecindario; 3: El macrosistema, se refiere a los marcos culturales e ideológicos que afectan a la persona y a los sistemas anteriores.

3.-El maltrato infantil.

El maltrato en la infancia no es un fenómeno nuevo, ni reciente, al contrario viene produciéndose desde los comienzos de la humanidad. La historia de la infancia nos muestra cómo los más jóvenes han sufrido, de forma constante, las peores consecuencias generadas por diversas situaciones económicas, sociales y culturales por las que la sociedad, en distintos momentos de la historia, ha pasado (Soriano, 2001).

3.1.-Conceptualización del Maltrato Infantil.

No son pocos los estudios y publicaciones que confirman que el entorno familiar es el más adecuado para proporcionar al niño seguridad, desarrollo y estabilidad, tanto afectiva como emocional. Además es la familia la que satisface sus necesidades, en un ambiente de afecto y seguridad material y moral. Para ello, las familias necesitan tener en su entorno social, los elementos y recursos que les permitan cubrir sus necesidades vitales.

Navarro Pérez y Mestre (2015) defienden que el individuo no nace miembro de la sociedad, sino que es inducido a participar en ella a través de la internalización de sus normas, lo cual es posible gracias a los procesos de socialización que se dan en la persona a lo largo de su vida.

Siguiendo a Navarro Pérez y Mestre (2015), distinguimos tres tipos de socialización:

1. Socialización primaria: es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad.
2. Socialización secundaria: supone cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.
3. Socialización terciaria, o resocialización: se produce normalmente cuando los individuos, por diversos motivos, se han desviado de la norma culturalmente establecida, haciéndose necesario un esfuerzo de reconducción a la normalidad.

Destacamos pues, como principales agentes socializadores a la familia, el sistema educativo, el grupo de iguales y los medios de comunicación; de entre ellos, y teniendo en cuenta nuestro ámbito de trabajo, nos centraremos en la influencia de la familia y su importancia para el desarrollo del menor.

Fernández Millán, Hamido y Fernández Navas (2011) consideran que la familia es el agente de socialización más importante, puesto que los primeros años de vida de las personas giran en torno al núcleo familiar. La familia es la mejor fuente de protección para los menores, pues es la encargada de cubrir todas sus necesidades, no sólo las más básicas e inmediatas, sino las afectivas y de socialización, favoreciendo su desarrollo integral.

En esta línea Navarro Pérez y Mestre (2015) defienden que los niños dependen enteramente de otras personas para su supervivencia y desarrollo, siendo en la mayoría de los casos, los padres o parientes más cercanos los que garantizan su supervivencia y los encargados de transmitir al niño una serie de valores y normas sociales.

Los niños absorben todo lo que observan en el entorno familiar y allí empiezan a conformar su personalidad. La imagen que se forma de sí mismo un niño como alguien fuerte o débil, listo o tonto, o la imagen del mundo, como un lugar hostil o un espacio acogedor, depende mucho de los que le está transmitiendo su familia.

Como vemos, la familia como agente de socialización primario es un eje fundamental en lo que se refiere a la protección y cuidado de los menores, encargada de cubrir las necesidades físicas, psico-afectivas y sociales de sus hijos. Por norma general, los padres prestan los cuidados necesarios a sus hijos, les facilitan y proporcionan una formación integral, ofreciéndoles también relaciones seguras, a partir de las cuales, el niño puede desarrollar determinados recursos y herramientas que le ayuden a enfrentarse al mundo con confianza y competencia (Fernández Millán et al., 2011; Navarro Pérez et al, 2015).

Sin embargo, los hechos demuestran que, en ocasiones, los padres (padres y madres) dejan de ser agentes protectores e interfieren de forma más o menos grave en el desarrollo adecuado de sus hijos, produciéndose entonces situaciones contrarias: malos tratos, abusos sexuales, explotación, etc.

Hoy día aún no existe una definición consensuada de maltrato infantil, pues nos encontramos ante un fenómeno complejo y heterogéneo que constituye un constructo multidimensional. Contamos con numerosas definiciones que resultan ambiguas, incompletas y centradas en diferentes aspectos del maltrato infantil, además de las diversas investigaciones sobre este tema, que ponen de manifiesto las dificultades existentes para establecer una definición concreta de este fenómeno.

Así pues, nos encontramos con multitud de definiciones, de entre las que nos centraremos en la aportada por Simón, López Taboada y López Iglesias (2000) que lo define como "toda acción u omisión cometidos por individuos, instituciones o por la sociedad en general, y toda situación provocada por éstos que prive a los niños del cuidado, de sus derechos y libertades, impidiendo su pleno desarrollo" (p. 127).

En 1974 y ante el cúmulo de definiciones diferentes, el Acta para la Prevención y Tratamiento del Maltrato Infantil (De Paúl A, 1987, p. 5) trata de definir el maltrato y abandono como "el daño físico o mental, el abuso sexual o el tratamiento descuidado a un niño menor de 18 años por parte de una persona responsable de su bienestar en circunstancias tales que indican que la salud o bienestar del niño están dañados o en peligro de serlo". Por su parte, De Paúl (1987, p. 5) realizan el mismo intento y definen el maltrato infantil como "un acto de omisión o comisión realizado por un padre o cuidador que es juzgado, de acuerdo con los valores de la comunidad y el juicio de los profesionales expertos, como inapropiado y dañino".

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en su artículo 19 establece el maltrato infantil como "toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentra bajo custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona que le tenga a su cargo".

De entre todas las aportaciones recogidas en Perea-Martínez et al. (2001) de este fenómeno, podemos esclarecer que las víctimas del maltrato infantil y el abandono pertenecen al segmento de la población conformada por niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años, que sufren ocasional o habitualmente actos de violencia física, sexual o emocional, en el grupo familiar o en las instituciones sociales. El maltrato puede realizarse por omisión (por ejemplo abandono), supresión o transgresión de los derechos individuales y colectivos.

Actualmente la Organización Mundial de la Salud (OMS) define el maltrato infantil como: *"Los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil"*.

Por otro lado, el Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia en el año 2008 define el maltrato infantil como la "acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva al niño o la niña de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad" (p. 14).

Si nos centramos en el maltrato infantil dentro del ámbito familiar y siguiendo la aportaciones de este grupo de trabajo, podemos establecer que este es cualquier acción (física, sexual o emocional) u omisión no accidental en el trato hacia un menor, por parte de sus padres o cuidadores, que le ocasiona daño físico o psicológico y que amenaza su desarrollo tanto físico como psicológico (Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia, 2008).

La legislación española define el desamparo legal, Código Civil art.172, como: "Situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores, cuando estos queden privados de la necesaria asistencia moral o material".

Hoy en día entendemos por maltrato, "toda acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenacen y/o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad" (Gómez-Bengoechea, 2009, p 71).

Con todo, creemos conveniente hacer una síntesis de las aportaciones recogidas, con lo que podemos definir el maltrato infantil como cualquier acción no accidental que conlleve situaciones o actos de abuso, ya sea emocional, físico o sexual; situaciones de descuido o violencia tanto emocional como física, que se lleven a cabo sobre cualquier menor de 18 años, y que puede ser realizada por un progenitor o cuidador principal, por otra persona, o por cualquier institución y que amenaza el adecuado desarrollo del niño.

El maltrato infantil implica una desprotección, producida cuando el menor se encuentra en una situación en la que no son satisfechas sus necesidades básicas, además de estar vulnerándose sus derechos fundamentales. Cuando estas situaciones son detectadas permiten que se pongan en marcha el proceso de protección.

3.2.-Indicadores y manifestaciones del maltrato infantil. Señales de alerta.

Para poder hacer una detección temprana y un diagnóstico de maltrato infantil es necesario estar atentos a las señales, indicadores y manifestaciones que podamos ver o intuir, ya no solo a nivel físico, sino comportamental, tanto en el caso de los menores, como de los adultos que los acompañan. Hemos de estar atentos para reconocer o identificar una posible situación de maltrato infantil.

La detección-diagnóstico es la primera condición para poder intervenir en casos de maltrato infantil y posibilitar así la ayuda a la familia y al niño que sufran este problema, ya que, como resulta evidente, sino detectamos la situación de malos tratos, difícilmente podremos actuar sobre las causas que dieron lugar a esta situación y proteger al menor. Ésta debe ser lo más precoz posible para evitar la gravedad de consecuencias para el niño e incrementar las posibilidades de éxito de la intervención, tratar las secuelas, prevenir la repetición, etc.

La determinación de un caso de maltrato infantil debe realizarse en base a cuatro elementos (Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia, 2008 pp. 30):

1. **Historia:** datos aportados por el propio niño, otros profesionales (maestro, médico, policía, trabajador social) y/o otras personas (vecinos, amigos, parientes,...).
2. **Examen psicológico-médico:** existencia de indicadores físicos y comportamentales del niño y en la conducta del agresor / acompañante.
3. **Pruebas complementarias:** realización de pruebas médicas (radiología, análisis,...), psicológicas (test, entrevistas), para confirmar o realizar diagnóstico diferencial con otros procesos.
4. **Datos sociales:** factores de riesgo presentes que actúan como facilitadores de la existencia del maltrato infantil, que nos van a ayudar a entender por qué se produjo esta situación y a orientar en la toma de decisiones y la intervención.

De ahí la importancia de que los profesionales tengan conocimientos suficientes sobre signos, síntomas, pruebas complementarias, etc., que se requieren para sospechar y establecer este diagnóstico así como de indicadores que se presentan en este problema.

"Los indicadores son aquellos datos derivados de la historia, de los exámenes medico-psicológicos y de la historia social que señalan la posible existencia de malos tratos" (Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia, 2008 pp. 30).

De Paúl, J. Y Arruabarrena, M.I (1997, p.47) afirman que:

"En el microsistema se estudian todas aquellas variables que implican comportamientos concretos de los miembros de la familia nuclear, así como el efecto de las propias características de la composición familiar [...] dentro de este nivel adquiere especial importancia el estudio de la interacción entre los diferentes miembros del sistema familiar. La interacción entre ambos padres y la interacción de los padres con los hijos serían el sustrato sobre el que se irían instalando las posibles situaciones de maltrato".

A continuación y siguiendo las aportaciones del Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia (2008) presentamos aquellos indicadores: físicos y comportamentales del niño y de conducta del agresor que pueden estar presentes en las diferentes formas de maltrato infantil: físico, negligencia, emocional y abuso sexual, así como los indicadores que según la profesión docente, se han seleccionado como indicadores fácilmente detectables desde el ámbito escolar. –Ver Tabla 2-.

Tabla 2. Indicadores de Maltrato Infantil

	Físicos en el niño	Comportamentales en el niño	Conducta del cuidador
MALTRATO FÍSICO	<p><i>Magulladuras o hematomas:</i> en rostro, labios o boca; en diferentes fases de cicatrización; en zonas extensas del torso, espalda nalgas o muslos; con formas anormales agrupados o como señal o marca del objeto con el que ha sido ocasionado; en varias áreas diferentes indicando que el niño ha sido golpeado desde distintas direcciones. <i>Quemaduras:</i> de puros o cigarros; quemaduras que cubren toda la superficie de las manos (guante) o de los pies (calcetín) o quemaduras en forma de muñuelo en nalgas, genitales, indicativas de inmersión en un líquido caliente: quemaduras en brazos, piernas, cuello o torso provocadas por haber estado atado fuertemente con cuerdas: quemaduras con objetos que dejan señal claramente definida: parrilla, plancha, etc.). <i>Fracturas:</i> en el cráneo, nariz o mandíbula: fracturas en espiral en los huesos largos (brazos o piernas); en diversas fases de cicatrización; fracturas múltiples; cualquier fractura en un niño menor de dos años. <i>Heridas o raspaduras:</i> en la boca los labios, encías y ojos: en los genitales externos; en la parte posterior de los brazos, piernas o torso. <i>Lesiones abdominales:</i> hinchazón del abdomen, dolor localizado, vómitos constantes. <i>Mordedura humana:</i> huella del adulto separación mayor de 3 cms. entre caninos. <i>Intoxicaciones:</i> por ingestión de sustancias químicas (medicamentos)</p>	<p>Cauteloso con respecto al contacto físico con adultos Se muestra cuando otros niños lloran. Muestra conductas extremas: agresividad, o rechazo extremos. Parece tener miedo de sus padres, de ir a casa, o llora cuando terminan las clases y tiene que irse a la escuela o guardería. Dice que su padre / madre le han causado alguna lesión. Va excesivamente vestido y se niega a desnudarse ante otros. Es retraído y no participa en actividades y juegos comunes. Ingresos múltiples , en distintos hospitales Hermanos con enfermedades raras, inexplicables o «nunca vistas»</p>	<p>Fue objeto de maltrato en su infancia. Utiliza una disciplina severa, inapropiada para la edad, falta cometida y condición del niño. No da ninguna explicación con respecto a la lesión del niño o estas son ilógicas, no convincentes o contradictorias. Parece no preocuparse por el niño. Percibe al niño de manera significativamente negativa, por ejemplo le ve como malo, perverso, un monstruo, etc. Psicótico o psicópata Abuso de alcohol u otras drogas. Intenta ocultar la lesión o proteger la identidad de la persona responsable de éste</p>
	<p><i>Munchausen por poderes:</i> síntomas recurrentes, inventados, inexplicables, de saparecen al separar al niño de su familia y reaparecen al contactar de nuevo, discordancia entre la historia y la clínica y analítica</p>		<p><i>Madres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Visitan al niño con gran frecuencia, • Manifiestan veneración y sobreprotección hacia su hijo • Con estudios de medicina, enfermeras, aux. clínica,... • Amables, atentas, ... • Colaboradoras con los médicos para encontrar el falso diagnóstico <p><i>Familia:</i> Conflictos de pareja violentos, tendencia a la droga y automedicación</p> <p><i>Padres:</i> antecedentes de autolisis</p>
	<p>• Retrasos en la búsqueda de asistencia sanitaria • Niños generalmente lactantes o menores de 3 años • Historia inaceptable, discordante o contradictoria • Hematomas en distintas fases evolutivas. Otras lesiones asociadas. • Asistencia rotando por distintos centros sanitarios. • Signos de higiene deficiente, malnutrición, localización de lesiones en zonas no prominentes • Déficit psicológico, trastornos del comportamiento. Retraso estaturponderal.</p>		

	Físicos en el niño	Comportamentales en el niño	Conducta del cuidador
NEGLIGENCIA-ABANDONO	<ul style="list-style-type: none"> Falta de higiene Retraso del crecimiento Infecciones leves, recurrentes o persistentes Consultas frecuentes a los servicios de urgencia por falta seguimiento médico Hematomas inexplicados Accidentes frecuentes por falta de supervisión en situaciones peligrosas Enfermedad crónica llamativa que no genera consulta médica Ropa inadecuada para las condiciones climáticas Alimentación y/o hábitos horarios inadecuados Retraso en las áreas madurativas Problemas de aprendizaje escolar 	<ul style="list-style-type: none"> Comportamientos autogratificantes Somnolencia, apatía, depresión Hiperactividad, agresividad Tendencia a la fantasía Absentismo escolar Se suele quedar dormido en clase Llega muy temprana a la escuela y se va muy tarde Dice que no hay quien le cuide Conductas dirigidas a llamar la atención del adulto Comportamientos antisociales (ej.: vandalismo, prostitución, toxicomanías) 	<ul style="list-style-type: none"> Vida en el hogar caótica Muestra evidencias de apatía o inutilidad Mentalmente enfermo o tiene bajo nivel intelectual Tiene una enfermedad crónica Fue objeto de negligencia en su infancia
MALTRATO EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> 0-2 años: Talla corta, retraso no orgánico del crecimiento, enfermedades de origen psicossomático, retraso en todas o en algunas áreas madurativas 2 a 6 años: Talla corta, enfermedades de origen psicossomático, retraso del lenguaje, disminución capacidad de atención, inmadurez socioemocional. 6 a 16 años: Talla corta, enfermedades de origen psicossomático 	<ul style="list-style-type: none"> 0-2 años: excesiva ansiedad o rechazo en relaciones psicoafectivas (trastornos del vínculo primario); asustadizos, tímidos, pasivos, comportamientos negativistas o agresivos, ausencia de respuestas a estímulos sociales 2 a 6 años: retraso del lenguaje, disminución de la capacidad de atención, inmadurez socioemocional, hiperactividad, agresividad, escasa discriminación y pasividad en las relaciones sociales 6 a 16 años: problemas de aprendizaje y lectoescritura, ausencia autoestima, escasa capacidad y habilidad ante situaciones conflictivas, inmadurez socioemocional, relaciones sociales escasas y/o conflictivas, conductas compulsivas y/o de autolesión, problemas graves control de esfínteres 	<ul style="list-style-type: none"> Culpa o desprecia al niño Es frío o rechazante Niega amor Trata de manera desigual a los hermanos Parece no preocupado por los problemas del niño Exige al niño por encima de sus capacidades físicas, intelectuales, psíquicas Tolera absolutamente todos los comportamientos del niño sin ponerle límite alguno

<p style="text-align: center;">ABUSO SEXUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para andar y sentarse • Ropa interior rasgada, manchada o ensangrentada • Se queja de dolor o picor en la zona genital • Contusiones o sangrado en los genitales externos, zona vaginal o anal • Tiene una enfermedad de transmisión sexual • Tiene la cerviz o la vulva hinchados o rojos • Tiene semen en la boca, genitales o en la ropa • Presencia de cuerpos extraños en uretra, vejiga, vagina o ano • Embarazo (especialmente al inicio de la adolescencia) • Infecciones urinarias de repetición 	<p>— Conductuales: • Dice que ha sido atacado sexualmente por un padre / cuidador • Manifiesta conductas o conocimientos sexuales extraños, sofisticados, inusuales — Psicosomáticos: • Trastornos del sueño y alimentación • Diversos: algias abdominales, cefaleas, trastornos neurológicos, respiratorios, esfinterianos, etc., que originan intenso consumo médico sin aclarar las causas — Psíquicos: • Depresiones crónicas, intentos de autólisis, automutilaciones • Desvalorización corporal: obesidad, anorexia • Problemas de conducta: fugas, fracasos escolares y profesionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promiscuidad sexual, transvestismo, evolución hacia la homosexualidad, prostitución masculina o femenina • Criminalidad (bajo forma de abusos sexuales muchas veces). Violencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Extremadamente protector o celoso del niño • Alienta al niño a implicarse en actos sexuales o prostitución en presencia del cuidador • Sufrió abuso sexual en su infancia • Experimenta dificultades en su matrimonio • Abuso de drogas o alcohol • Está frecuentemente ausente del hogar
--	---	---	--

<p style="text-align: center;">Escuela Indicadores en el niño</p>	<p>Señales físicas repetidas (moratones, quemaduras,...) Sucios, malolientes, ropa inadecuada,... Cambio significativo en la conducta escolar sin motivo aparente Conducta sexual explícita, juegos y conocimientos sexuales inapropiados para su edad, masturbación compulsiva o en público Presenta frecuentes dolores inespecíficos sin causa aparente Falta a clase de forma reiterada sin justificación Retraso en el desarrollo físico, emocional e intelectual Conductas antisociales, fugas, vandalismo, hurtos,... Regresiones conductuales conductas muy infantiles para su edad,..)</p>
<p style="text-align: center;">Escuela Indicadores en los padres</p>	<p>No se preocupan por el menor, no acuden a reuniones Desprecian y desvalorizan al niño en público No permiten contactos sociales del menor (aislamiento social) Están siempre fuera de casa (nunca tiene tiempo para ...) Compensan con bienes materiales la escasa relación personal / afectiva que mantienen con sus hijos Son celosos y protegen excesivamente al niño</p>

Fuente: Extraída de Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia. (2008, pp. 31-34).

4.-Formación al profesorado para la detección del maltrato infantil en la escuela.

El programa de formación al profesorado en materia de maltrato infantil está diseñado para llevarse a cabo en centros educativos que escolaricen alumnado con unas características distintivas que no se suelen encontrar en la mayoría de los centros de enseñanza públicos, denominados centros de Dificil Desempeño.

Este tipo de centros, por lo general, escolariza alumnado que presenta unas dificultades de aprendizaje inespecífica, a las que se añaden unas condiciones sociales, personales y de bagaje académico "especiales", que nos dan como resultado un perfil básico del alumno, que viene siendo influenciado por una serie de factores críticos, que veremos detallados más adelante.

Normalmente, estos centros escolarizan alumnado con necesidades educativas especiales (NEAE) muy variadas, pero que responde a ciertas características compartidas, es decir, dificultades de aprendizaje que tienen algunas características en común.

Estos centros están integrados por un porcentaje elevado de alumnado de etnia gitana y otros tantos con graves desfases curriculares debido al alto absentismo escolar existente. Otro factor a tener en cuenta es la existencia de algunos casos de alumnado con problemas de conducta, siendo negativa-desafiante y con presencia de conductas disruptivas en clase, momentos de intercambio de aulas, en el patio-recreo, etc. Que alteran el ritmo normalizado de clase y del funcionamiento del centro. Estos problemas de conducta se ven acrecentados por la falta de motivación e interés de los alumno/as.

Las características comunes de este alumnado son: Bajo rendimiento académico; Dificultades generalizadas en las instrumentales básicas; Desmotivación; Procedencia de ambientes con alto riesgo de exclusión social; Dependencia básica, en muchos casos, de la institución escolar y de los servicios sociales para el acceso a los aspectos más básicos de la vida en sociedad.

Este alumnado pertenece a familias que se encuentran en grave riesgo de exclusión social. La mayoría no cuentan con estudios ya que en su día los abandonaron. Se da un alto porcentaje de familias desestructuradas (altas tasas de separaciones, familias monoparentales, cumplimiento de condenas judiciales, etc.) Y con frecuencia aparecen en las familias problemas asociados al alcohol, drogas, delincuencia, etc. Todo esto refleja un tipo de unidad familiar bastante inestable, de clase media-baja o baja con generalmente un solo sueldo de sustento económico, donde las principales preocupaciones son el trabajo y el dinero.

4.1.-Importancia de la escuela en la detección y notificación del maltrato infantil.

La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor establece "la obligación de toda persona que detecte una situación de riesgo o posible desamparo del menor de prestarle auxilio inmediato y de comunicar el hecho a la autoridad o agentes más próximos" (p.5), lo cual no exime a nadie, ya sea una persona, organización o institución, de la obligación de comunicar cualquier situación

que pueda hacer sospechar que existe maltrato, aunque esta situación no constituya delito ni exista certeza sobre su ocurrencia.

De ahí que sea de obligada necesidad el formar a los profesionales que están en continuo contacto con menores en materia de detección e intervención en caso de maltrato infantil.

Como sabemos, los centros educativos son el contexto socializador más importante para los menores, después de su familia, y en el caso de aquellos menores que, por una u otra circunstancia, no reciben en su familia los cuidados necesarios que permiten la satisfacción de sus necesidades básicas, anteriormente expuestas, la escuela tiene una mayor trascendencia, pues es en ella donde los menores establecen los vínculos afectivos y sociales que no pueden desarrollar en su entorno familiar.

La detección del maltrato infantil consiste en reconocer o identificar una posible situación de maltrato infantil. Es un paso muy importante, pues supone la primera condición para poder intervenir en casos de maltrato, así como posibilitar la ayuda a la familia y al niño que sufre este problema, de ahí la importancia de una detección lo más precoz posible para evitar la gravedad de las consecuencias para el menor, así como incrementar las posibilidades de éxito de la intervención, tratar las secuelas, etc. (Zamora, 2011).

Para que esto sea posible los profesionales que trabajamos con menores debemos estar familiarizados y formados acerca de los instrumentos y herramientas que nos van a permitir dicha detección, las cuales se pretenden facilitar con la implementación de este programa.

5.-Objetivos.

- a) Formar al profesorado del centro en materia de maltrato infantil.
- b) Conocer el maltrato infantil y su situación actual a través de la historia.
- c) Saber reconocer los distintos tipos de maltrato infantil.
- d) Desarrollar habilidades para la detección e identificación de los indicadores del maltrato infantil.
- e) Conocer las instituciones que nos pueden ayudar ante una situación de maltrato.
- f) Adquirir las habilidades y recursos necesarios para actuar e intervenir con las familias y el alumnado.
- g) Facilitar herramientas para la puesta en práctica de una intervención socioemocional en materia de maltrato infantil.

6.-Metodología.

La metodología a seguir en el conjunto del programa se basa en la participación de los agentes implicados, así como de las personas que participen en el mismo. De igual forma, la metodología elegida se fundamenta en el principio de actividad que puede resumirse en la premisa "aprender haciendo y hacer aprendiendo". Por ello, se otorgará un papel activo y protagonista a los participantes del programa para que se

impliquen en el devenir de las mismas y se consiga un ambiente propicio para el desarrollo de las potencialidades individuales y grupales de los destinatarios.

Otro de los aspectos que habríamos de resaltar en la metodología es el carácter abierto y flexible de las actividades planificadas, ya que podrían sufrir modificaciones parciales o totales atendiendo a las demandas y/o sugerencias de los participantes siempre y cuando no se alejen de los objetivos propuestos y supongan para los monitores/educadores una mejora o nuevas posibilidades en la programación. Será una metodología eminentemente participativa, en la que primará el desarrollo vivencial y lúdico de actividades que potencien el trabajo cooperativo y grupal, desarrollo de habilidades sociales y competencia comunicativa entre el profesorado de forma que se refuerce el compañerismo y cohesión grupal.

En cada sesión se incluirá un tipo de actividad destinada a la creación de recursos y/o herramientas que faciliten la construcción de una guía para el posterior trabajo de los docentes, con padres y alumnos, con respecto al maltrato infantil.

Por otro lado, las sesiones partirán desde el contexto y la propia experiencia de los destinatarios logrando así relacionar los contenidos con su realidad.

Para la consecución de los objetivos y la puesta en práctica de la mencionada metodología, se emplearán técnicas que fomenten una actitud activa y participativa fundamentalmente por medio de dinámicas de grupo, diálogos dirigidos, dramatizaciones, debates, utilización de modelos interrogativos... optando según el colectivo por un instrumento u otro, en un clima de grupo que favorezca la comunicación sincera, desarrollar capacidades de trabajo en equipo, la comunicación y la valoración propia y de los demás.

Se trata de que la población destinataria sea a su vez el motor del proceso, y formando parte de la planificación, del desarrollo y de la evaluación, determinando de igual forma las posibilidades de ampliación y continuidad del proyecto y/o de otros proyectos relacionados con esta intervención. Esta forma de actuación, tal y como apunta Tandor (1988), surgió en la década de los setenta. Esta metodología pretende el cambio social. Representa una nueva corriente para las ciencias sociales y la educación.

Para comenzar conociendo esta metodología, vamos a hacer una revisión de cada uno de los términos que la conforman para comprender el significado que tiene cada una de ellas. En este sentido y siguiendo las palabras de Gallardo y Camacho (2008) entendemos la investigación como el estudio sistemático de un tema para ampliar el conocimiento que tenemos del mismo, haciendo llegar los resultados a la comunidad. Por otro lado, y siguiendo los mismo referentes, encontramos el término participación, el cual es entendido como una forma de vida democrática que concierne varios campos y actuaciones que suponen la configuración de la sociedad actual.

Uniendo ambos términos obtenemos la investigación participativa que, para Hall (1984), no es más que la acción conjunta en el campo socioeducativo, la labor educacional y la acción. La investigación participativa está orientada a la toma de conciencia de que somos los principales protagonistas de nuestras vidas, nos juzguemos a nosotros mismo y entendamos la educación como resultado de practicar nuestra libertad. Demo (1985, pp.66-67), define la investigación participativa como:

“Una combinación inseparable de teoría, investigación y práctica, caracterizadas por el diálogo entre actores e investigadores, que ilustra, tanto a los primeros como a los segundos acerca del significado de la acción que se emprende y resulta eventualmente en un incremento de autonomía de los actores con relación a los investigadores respecto de creencias cuestionables y restrictivas en relación con la inevitabilidad del orden dado de las cosas”.

7.-Evaluación.

Este programa se llevará a cabo con la intención de potenciar al máximo la participación de los docentes para la adquisición de nuevos conocimientos y su puesta en práctica, de una forma atractiva y eficaz. De ahí que los objetivos y actividades persigan esta máxima, siendo uno de los objetivos finales del presente programa.

Para poder evaluar este programa, elaboraremos un registro pormenorizado del transcurso de cada una de las sesiones que constituyen los talleres que conforman dicho programa, con la finalidad de analizar la información y las distintas situaciones en las que se ven envueltos los docentes, pues las actividades de cada uno de los talleres están diseñadas para que además de poner en práctica lo aprendido durante la sesión teórica, nos sirvan como medio de evaluación de los contenidos, es decir se llevará una evaluación continua de los contenidos y del funcionamiento del programa a través de la realización de las actividades que lo componen, teniendo como resultado final un dossier en el que quede reflejado todo el trabajo realizado durante las distintas sesiones y talleres.

Esta forma de evaluación, junto a la metodología flexible en la que se basa este programa, nos permite poder adaptar el trabajo que se va realizando en los distintos talleres según las necesidades que se observen o que vayan surgiendo a lo largo del programa.

Como evaluación inicial y final del programa, se propone la realización de unos cuestionarios (inicial y final), que se realizarán en la primera y última sesión (anexos 1 y 6). Con estos cuestionarios evaluaremos el grado de conocimientos adquiridos por el profesorado, además de servir como una evaluación del programa.

Como parte de la evaluación final, contamos también con el dossier que cada uno de los participantes se irá elaborando en el transcurso del programa, pues gracias a este dossier podrán trabajar en un futuro con su alumnado y serán capaces de poner en práctica todo lo aprendido, por lo que con la realización de este trabajo no solo se persigue la evaluación final de cada uno de los participantes, sino que además, cada uno de ellos se realice una autoevaluación personal y de su trabajo, participación e inclusión en el grupo.

8.-Conclusiones.

Debido al desconocimiento y falta de formación en el ámbito docente en materia de maltrato infantil, hemos decidido plantear este programa con la finalidad de formar a los educadores de los futuros ciudadanos del mundo, para que puedan llevar a cabo

una intervención adecuada y eficaz en caso de encontrarse con alguna situación de maltrato infantil.

No olvidemos que estamos ante un fenómeno actual, que desde años afecta a nuestros menores, y es responsabilidad de todo ciudadano, y cuanto menos de los profesionales que intervienen de forma directa con nuestros menores, actuar en pro de la defensa de la infancia, para salvaguardar los derechos del menor establecidos tanto en la Convención por los derechos de la infancia, a nivel internacional, como a nivel estatal con la Constitución Española de 1978.

Es por ello que consideramos, que dotar al profesorado de herramientas prácticas y eficaces para la detección temprana del maltrato infantil, es primordial para que puedan llevar a cabo las intervenciones pertinentes, en los casos en los que se detecte esta problemática.

Este programa de formación les dará la posibilidad de personalizar y disponer de un material de calidad con el que trabajar con sus alumnos desde su propia realidad en el aula y/o su centro educativo, sabiendo con un mayor criterio y conocimiento, cómo, cuándo y sobre qué situaciones actuar en cada caso que se pueda presentar.

Al trabajar este programa a través de talleres, de forma analítica, personalizada y evaluada constantemente con las actividades que se van realizando, se permite obtener unos conocimientos, ya no solo teóricos, sino prácticos, de todo lo relativo a la detección temprana, diagnóstico e intervención en caso de maltrato infantil.

Consideramos de especial importancia la existencia de estos programas de formación ya que tenemos en cuenta que es un aspecto de gran relevancia en el que no hay una formación específica y que en la mayoría de los casos los docentes no se encuentran preparados, lo que les impide llevar a cabo un sistema de detección y actuación efectivo y en el que se sientan realmente competentes.

9.-Referencias bibliográficas.

Alonso, J.M. y Castellanos, J.L. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Intervención Psicosocial*, 15, 253-274.

Ander-Egg, E. (1990) Representando la Investigación-Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de publicaciones del Gobierno vasco.

Barcelata, B.E. y Alvarez. I. (2005). Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 13; 35-45.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.

Bringiotti, M.I. (2005). Las familias en "situación de riesgo" en los casos de violencia intrafamiliar y maltrato infantil. *Texto Contexto Enferm, Florianópolis*, 14 , 78-85.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Cabezas, C. (2007). *Análisis y características del dibujo infantil*. Sierra Mágina, Jaén: Itakus.
- Castillo, M. (2006). Educación Social y necesidades de la infancia. *Revista de Educación Social*, 4 (s.d). Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?B=7&c=64&n=181>
- Clavero, A.R. (2011). *La inteligencia emocional como factor de protección de la violencia escolar*. (inédito). Almería: Facultad Ciencias de la Educación.
- Consejería de Trabajo y Política Social (s.f.). *Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo (manual del profesional)*. Murcia: Imprenta Regional.
- Demo, P. (1985). *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- De Paúl, J. (2000). *Manual de protección infantil*. (2º Edición). Barcelona: Masson.
- De Paúl J y Arruabarrena, M.I. (1997). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- De Paúl, J. (1987). *El maltrato infantil. Criterios para su definición y su conceptualización* (s.d). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2700213.pdf>.
- De Paúl, J; Arruabarrena, M.I. (1995). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- Díaz-Aguado, M.J. (2001). Maltrato infantil. *Revista de Educación*, 325, 143-160.
- Fernández, J.M; Hamido, A; Fernández, M. (2011) (Coord.). *Educación social y atención a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Frías, M., López, A. Y Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, 15-24.
- Gallardo, P., Camacho, J.M. (2008) *La investigación participativa y su aplicación en el campo social y educativo*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- García, J y Martínez, V. (2012). *Guía práctica del buen trato al niño. Madrid y Castilla la Mancha: Sociedad de Pediatría*. Recuperado de: <http://www.heel.es/pdfs/guiabuentrato.pdf>
- Gómez-Bengochea, B.(2009). *Violencia intrafamiliar. Hacia unas relaciones familiares sin violencia*. Madrid: Comillas.

- González, M. (1989). El dibujo infantil en el psicodiagnóstico escolar. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 2 99-113
- Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia. (2008). *Maltrato Infantil: Detección, Notificación y Registro de casos*. Recuperado de: <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/hojasdeteccion.pdf>
- Hernández, M. A. Y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación de padres y escuela. *Revista Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Hernández, T., Sarabia, B. Y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema*, 14(supl.), 50-62.
- Junta de Andalucía. *Sistema de Información sobre Maltrato Infantil de Andalucía (SIMIA). Procedimiento de Actuación*. Observatorio de la Infancia en Andalucía. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Dirección General de Infancia y Familias.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. Recuperada de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>
- López, F. (1995). *Necesidades de la Infancia y Protección Infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- Martín, J. (2005). *La Intervención ante el Maltrato Infantil. Una revisión del sistema de protección*. Madrid: Pirámide.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality (Tercera edición)*. New York: Longman, (Addison-Wesley).
- Muzás, E. (2000). El papel del profesor ante las problemáticas familiares y malos tratos infantiles. *Documentos i.e.p.s. Monografías 26* (s.d). Recuperado de: <http://ieps.es/wp-content/uploads/2012/09/MON-26.pdf>
- Navarro, J.J, Mestre, M.V. (Coord.). (2015). *El marco global de atención al menor*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- Organización Mundial de la Salud (2014, diciembre). *Maltrato infantil*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la Educación Social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-128
- Palanca, I. (2010). ¿Cómo los criamos? La producción de la víctima y el agresor. *Archivos de Psiquiatría*, 73(1), 1-23.
- Perea-Martínez, A; Loredó, A; Trejo, J; Baez, V; Martín Martín, V.; Monroy, A; Venteño, A (2001). El maltrato al menor: propuesta de una definición integral. *Temas pediátricos*. 58, 251-258. Recuperado de: <http://www.fundacionpantalla.org/articulos/pdf/s/definicionnm-CAINM.pdf>
- Pérez, G. (1993): *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, J., Ridaura, M^a J. Y Arias, C. (2010). *Manual de intervención para familias y menores con conductas de maltrato*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Simón, C; López, J.L; Linaza, J.L. (2000) *Maltrato y desarrollo infantil*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Soriano, A. (2001). *Maltrato infantil*. Madrid: San Pablo.
- Tandor, R. (1988). Transformación social e investigación participativa. *Convergence*. XXI (2/3), 17-18.
- Trujano, P., Gómez, M. y Mercado, J. (2004). Violencia intrafamiliar: las terapias narrativas y su aplicación en el maltrato infantil psicológico. Historia de caso. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 7. (1), 50-67. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/2004-1/Art40104.pdf>
- Unicef (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño (1989)*. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- Unicef (2000). *Maltrato infantil en Chile*. Recuperado de: http://www.unicef.cl/archivos_documento/18/Cartilla%20Maltrato%20infantil.pdf

Una aproximación al TDAH. *(An approach to ADHD)*

Nora Martínez Blanco
noramblanl@gmail.com
Universidad de Granada, España

Páginas 248-257

Fecha recepción: 12-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

Establecer unas pautas de trabajo con niños y niñas con TDAH requiere indagar en los diferentes estudios que existen sobre la patología, así como observar los comportamientos habituales de nuestros alumnos y alumnas y la práctica docente.

Los niños y niñas con TDAH presentan una serie de características comunes dentro de su perfil individual que nos ayudarán a comprender al alumnado, involucrarnos y a actuar positivamente sobre él, promoviendo en todo momento su desarrollo pleno.

En numerosas ocasiones tratamos a los alumnos y alumnas con TDAH como personas despistadas y desorganizadas. A menudo pierden sus cosas, olvidan llevar sus materiales o realizar actividades.

Cuando a estos niños y niñas les ayudamos guiándoles en lo que deben hacer en cada momento facilitamos sus responsabilidades y les ayudamos a mejorar su organización. Además, es necesario atender a su motivación con el fin de intentar despertar interés de los niños y niñas por las tareas escolares.

Palabras clave: TDAH; atención; motivación; organización

Abstract.

Establishing guidelines for working with children with ADHD requires investigating the different studies that exist on pathology, as well as observing the habitual behaviors of our students and teaching practice.

Children with ADHD present a series of common characteristics within their individual profile that will help us understand the pupil, engage and act positively with them, promoting at all times their full development.

On many occasions we treat students with ADHD as clueless and disorganized people. They often lose their things, forget to do their assignments or carry out activities.

We help these children by guiding them with their chores, we facilitate their responsibilities and we help them improve their organizational skills. In addition, it is necessary to take care of their motivation in order to try to arouse the interest of the children with school tasks.

Keywords: ADHD; attention; motivation; organization

Introducción.

En la mayoría de colegios podemos encontrar niños que presentan déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-H). Muchos de estos niños se encuentran sin diagnosticar y por lo tanto sin recibir ningún tipo de ayuda.

En estos casos, se trata a estos niños y niñas como desobedientes, despistados, desorganizados, nerviosos e incluso agresivos y pesados.

Se pretende dar una visión general del TDAH, la forma de diagnóstico y detección en el ámbito escolar, así como describir los tipos y la patología en el colegio.

Por parte del profesorado que les regaña de forma constante, les expulsa...como por parte de los compañeros que hacen comentarios ofensivos y no siempre los incluyen en sus actividades y juegos. Esta relación con su ambiente escolar le repercute de forma negativa en su autoestima y autoconcepto y potencia comportamientos inadecuados y produce que el alumno o alumna se aisle aún más.

Si estos alumnos y alumnas han sido diagnosticados, en el colegio, es habitual que los lleven con el especialista de pedagogía terapéutica durante varias horas a la semana, aunque no siempre se llevan a cabo medidas de carácter general para aplicar en el grupo aula y permitir una inclusión del alumno o alumna. De este modo es el especialista el que se encarga de organizarle el tiempo y hacer los deberes con el niño o niña y corregir su conducta.

Es habitual que este alumnado lleve a cabo las conductas problema con el fin de que los saquen de su clase, ya que no siempre se sienten a gusto o motivados por la actividad que deben realizar

Concepto.

El TDAH se ha descrito por diferentes autores hasta la clasificación actual del DSMV. Algunas definiciones son las siguientes:

Autores como H. Hoffman, describe un alumno/a con déficit de atención e hiperactividad a mediados del siglo XIX. Más tarde, en 1987, Bourneville describe "niños inestables" caracterizados por una inquietud física y psíquica exagerada, una actitud destructiva, con un leve retraso mental. En 1901, J. Demoor señala la presencia de niños muy lábiles comportamentalmente, que precisan moverse constantemente y que asocian una clara dificultad atencional. Un año más tarde, Still agrupa esta patología, señalando niños violentos, inquietos y molestos, revoltosos, destructivos, dispersos...

A partir de 1970, es cuando la Asociación Americana de Psiquiatría en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (4ª edición), y la Organización Mundial de la Salud, (10ª revisión), sustituyen el término disfunción cerebral mínima por el de "Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad" (DSM-IV-TR) o el de "Trastornos Hiperkinéticos" (CIE-10).

El TDAH o Trastorno por déficit de atención e hiperactividad es un trastorno neurobiológico siguiendo el DSMV, caracterizado por una dificultad o incapacidad para mantener la atención voluntaria frente a tareas, tanto académicas como

cotidianas, unida a la falta de control de impulsos. Es un trastorno de tipo crónico sintomáticamente evolutivo y de probable transmisión genética. Se manifiesta en niños y adolescentes, en ocasiones llega a la edad adulta.

Las metas del desarrollo se alcanzan pronto. Tienen dificultad para sentarse en silencio, pueden ser descuidados y tener problemas con la coordinación.

La prevalencia es entre un 5% y un 10% y se da por igual en cualquier lugar, dándose con mayor frecuencia en niños que en niñas.

Existen subtipos dependiendo de los síntomas que predominan:

PREDOMINANTE INATENTO:

Son niños y niñas a los que les cuesta prestar atención a los detalles de las tareas que realizan, parecen no escuchar cuando se les habla directamente, son muy imaginativos y pasan rápidamente de un pensamiento a otro.

Les cuesta comenzar sus quehaceres, a veces se olvidan de lo que tenían que hacer y de sus cosas. Cometen numerosos errores por descuidos como por ejemplo al vestirse puede que se abrochen mal la camisa o se pongan la camiseta al revés. Se resisten a realizar tareas que requieren esfuerzo.

En la escuela son niños que generalmente tienen un bajo rendimiento escolar. Tienen las libretas y trabajos desorganizados y descuidados, no apuntan los deberes y exámenes en la agenda por lo que no los hacen habitualmente. Los exámenes están sin acabar y las respuestas ocupan espacios que no siempre son los correctos. Pierden los materiales o se les olvida llevarlos. En general se les etiqueta como niños poco inteligentes, vagos y desmotivados.

PREDOMINANTE HIPERACTIVO- IMPULSIVO:

Los niños con TDAH de tipo hiperactivo- impulsivo pasan menos desapercibidos. Son niños que tienen una excesiva actividad motora. Mueven las manos continuamente, están poco tiempo sentados, hablan sin respetar los turnos de conversación y de manera inapropiada en muchas ocasiones...

Tienen dificultad para controlar las emociones, expresan de forma desmedida tanto la alegría como la tristeza.

En la escuela son niños que interrumpen las conversaciones del profesor, se entrometen en asuntos de sus compañeros. No pueden estar sentados y a menudo se desplazan por el aula molestando a los compañeros, hablando o haciendo ruidos.

Evaluación.

No existe una sola prueba diagnóstica por sí sola que permita la evaluación de un niño o niña con TDAH.

La evaluación debe tener en cuenta los aspectos familiares, escolar y psicológico, así como un examen médico que permita descartar otra serie de problemas en el alumno.

Existen escalas basadas en los criterios diagnósticos del DSM V. El TDAH se caracteriza por la presencia de un patrón de síntomas de desatención, exceso de actividad e impulsividad con una gravedad y frecuencia mayor que la que se esperaría por su edad. Este patrón es persistente e inapropiado para la edad o el nivel de desarrollo del niño y no se explica por otros trastornos del desarrollo u otros trastornos mentales (APA, 2000). Los síntomas deben estar presentes antes de los 7 años, mantenerse durante más de 6 meses y manifestarse al menos en dos contextos diferentes, provocando en el niño un desajuste significativo. Los criterios diagnósticos de los cuales tienen que persistir al menos 6 durante 6 meses, según el DSM- V (APA,2013) son:

Desatención:

- A1. No presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares.
- A2. Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
- A3. Parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- A4. No sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares (no se debe a comportamiento negativista o a falta de comprensión).
- A5. Tiene dificultad para organizar tareas y actividades.
- A6. Evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares).
- A7. Extravía objetos necesarios para tareas actividades (ejercicios escolares, lápices, libros).
- A8. Se distrae fácilmente por los estímulos externos.
- A9. Es descuidado en las actividades diarias.

hiperactividad-impulsividad:

- H1. Mueve en exceso manos o pies, o se retuerce en el asiento.
- H2. Abandona su asiento en el aula o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- H3. Corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos, sentimientos subjetivos de inquietud).
- H4. Tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- H5. "Está en marcha" o suele actuar " como si tuviera un motor".
- H6. Habla en exceso.
- I1. Precipita las respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- I2. Tiene dificultades para guardar su turno.
- I3. Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. e. se entromete en conversaciones o juegos).

Trastornos asociados.

Es habitual que los alumnos y alumnas con TDAH presenten un rendimiento escolar inferior al que se espera por su edad e inteligencia.

Además de la propia sintomatología del trastorno, con elevada frecuencia se encuentra acompañados de otros trastornos como:

Trastorno de aprendizaje	20%
Dislexia	25%
Dispraxia	20%
Trastornos perceptivo- motores	30%
Trastornos del ánimo	30%
Trastorno de ansiedad	25%
Trastorno de conducta	30- 40%

El bajo rendimiento escolar es habitual entre el alumnado que presenta TDA. Suelen presentar dificultades en el área de lectura, escritura y matemáticas.

En lectura presentan dificultad en su adquisición y en recoger la información relevante del texto, así como llevar a cabo conclusiones del mismo.

Durante la escritura se suelen observar errores en la grafía, esta es desordenada, habitualmente cometen errores de sustitución, omisión e inversión de algunos grafemas. Al copiar se equivocan de palabra o línea y tienen numerosas faltas de ortografía. Por otro lado, la composición de frases y textos esta desestructurada y presenta un vocabulario pobre.

En el aprendizaje de las matemáticas podemos visualizar dos dificultades comunes, la primera dificultad se produce por la impulsividad, ya que se precipitan al realizar una operación, no analizan el tipo de operación que tienen que realizar y en numerosas ocasiones se equivoca, aunque sepan hacerla.

Por otro lado, podemos encontrar otra complicación a la hora de realizar problemas. Es frecuente que se les presente problemas con más información de la que son capaces de analizar para extraer los datos relevantes y les sea imposible terminarlo por falta de comprensión. En otras ocasiones nos enfrentamos de nuevo a la impulsividad, no terminan de leer el problema cuando ya han puesto la operación y realizado el problema.

Otro de los trastornos asociados más frecuentes son los del estado de ánimo (depresión ansiedad y afecto). Tras numerosas experiencias escolares los niños se etiquetan como listos o tontos en función de las notas que obtengan o si son capaces de resolver un problema.

Los niños que presentan TDAH en la mayoría de los casos se etiquetan como tonto por sus compañeros, esto les provoca un sentimiento de frustración, aislamiento y una baja autoestima. Estos niños y niñas necesitan aprobación social, siempre

pretenden agradar a los demás y esperan una felicitación, cuando no se cumplen todas sus expectativas sufren gran ansiedad y miedo al fracaso.

El trastorno oposicionista y de conducta afecta aproximadamente al 40% de las personas con TDAH. Se trata de alumnos que desde edades tempranas ya demuestran una gran oposición a los adultos, discuten sus normas, molestan a las personas que les rodean desafían a los adultos y compañeros... durante una etapa superior a seis meses.

Tratamiento de los niños y niñas con TDAH.

El tratamiento del alumno o alumna con TDAH debe ser multidisciplinar.

En primer lugar, la intervención médica debe ser realizada por médicos expertos en TDAH o concedores del mismo. En la mayoría de los casos incluyen un tratamiento farmacológico que ayudan a remitir los síntomas del trastorno.

Los medicamentos más eficazmente utilizados son psicoestimulantes. Son tratamientos de larga duración que deben ser revisados y que facilitan el correcto desarrollo intelectual, social y familiar.

En cuanto a la intervención psicológica debe ir encaminada a la atención de las capacidades emocionales del niño principalmente, ya que debido al concepto de nerviosos vagos... que se tiene de ellos no se les proporciona la comprensión y el apoyo que necesitan para superar su déficit.

En este ámbito hay que destacar también la importancia de trabajar con los padres, darles la información necesaria del trastorno, así como las pautas para ayudarles en su día a día.

El tercer eslabón del tratamiento para un alumno o alumna con TDAH es el pedagógico. Es necesario mejorar las habilidades académicas del niño y el comportamiento mientras estudia, hace los deberes o asiste a una clase.

Es necesario crear la rutina del estudio, así como enseñarle las estrategias adecuadas para desarrollar cada tipo de actividad. Aunque no todo debe centrarse en cambiar las estrategias del alumno sino en usar la metodología que permita un buen desarrollo del mismo.

Los alumnos y alumnas dentro del aula.

Es cierto que es complicado atender a todo el alumnado de forma individual cuando las clases son tan numerosas, pero existen metodologías que nos permiten atender la diversidad dentro del aula sin necesidad de sacar al niño o niña de su entorno y de forma que se ayuden entre todos.

En primer lugar, vamos a abordar la forma habitual que se lleva a cabo en el aula para atender a estos alumnos.

El alumno con este trastorno suele estar sentado en la primera fila, al lado del docente que se encarga siempre de que no se levante de su sitio y esté atento. Para ello repetidas veces tiene que llamarle, corregirle, y pedirle que se mantenga en

silencio y no se mueva. En este apartado, no debemos olvidar que los niños no actúan de ese modo para molestar a propósito, tienen conductas difíciles de controlar y su capacidad organizativa y atención se encuentran muy afectadas.

Conforme avanza la mañana, estos chicos y chicas habitualmente están más nerviosos, llevan varias horas intentando controlar su actividad, además de escuchando quejas del profesor y compañeros porque molesta, hace ruido o simplemente no ha hecho la siguiente actividad.

Cuando termina la jornada se despide con la correspondiente reprimenda o charla del docente sus padres y muchos deberes para realizar en casa ya que no los terminó en clase.

La jornada no siempre mejora al llegar a casa. Después de comer tiene que hacer sus deberes y al revisar las actividades que tiene que realizar no siempre trae la agenda y los libros que necesita.

Los niños y niñas con TDAH deben enfrentarse durante su jornada a diversas dificultades a causa de sus problemas de atención y comportamiento.

Estrategias para la inclusión de los alumnos con TDAH en el aula.

Dentro de este trastorno existe muchas diferencias de una persona a otra por lo tanto las estrategias se darán de forma general sin atender a un individuo concreto.

Entre las dificultades que deben afrontar estos niños y niñas podemos destacar:

- La desorganización y mala gestión del tiempo: no se organizan los deberes y al final de la sesión los han terminado. Esto puede suponer mayor problema cuando se trata de un examen ya que, aunque sepan hacerlo acaban dejándolo vacío.

- Los olvidos: lo más habitual además de dejar en el colegio sus cosas personales, es olvidar apuntar los deberes en la agenda o llevar a casa los libros que necesitan.

- La impulsividad: estos niños y niñas hablan sin parar, no se paran a pensar y reflexionar las consecuencias de lo que hacen o dicen.

- La baja motivación y el aburrimiento por las tareas: no se anticipan a lo que va a suponer realizar o no las tareas de clase, si no tienen refuerzos inmediatos en ocasiones desconectan de la actividad, pierden todo el interés.

Muchas de las pautas que ayudan a estos niños nos pueden ayudar también con el resto de alumnado.

Comenzaremos con el establecimiento de rutinas para mejorar su organización, y olvidos. Para evitar discriminación o que el niño o niña con TDAH se sienta inferior por hacer algo diferente a los demás se puede hacer para todo el grupo- clase.

La rutina debe contar con aquellas cosas que al alumno o alumna se le olvidan o presentan dificultad habitualmente. La rutina puede comenzar por tener en cuenta las actividades más sencillas un ejemplo podría ser durante los primeros días de clase:

- Hacemos la fila y nos dirigimos a la clase.

- Al entrar en la clase cada uno va a su sitio.

- Nos quitamos la ropa de abrigo y la colgamos en el perchero.
- Sacamos el material de trabajo.

Para crear la rutina es muy útil que todos los niños realicen la actividad y que la verbalicen, hasta que la hayan adquirido.

Estas rutinas se deben establecer a la hora de cambiar de profesor o asignatura, de terminar la jornada para que todos los niños lleven sus cosas y los materiales necesarios para hacer los deberes en casa...

Por otra parte, la gestión del tiempo resulta un problema para estos niños y niñas. En ocasiones cuando están realizando sus deberes u otra actividad en la que no se encuentran realmente motivados pasa el tiempo y no les ha dado tiempo a hacer nada.

Podemos ayudarles a mejorar su gestión del tiempo con pautas que pueden ayudar al resto de alumnos y alumnas también. Un ejemplo de esto podría ser durante la realización de un examen ya que, en ocasiones, aunque saben el contenido, no llegan a terminarlo.

Si los alumnos y alumnas tienen adquirida la hora podemos dividir el examen en 4 partes con una marca o una raya, cuando pasen los primeros quince minutos señalaremos el reloj y les avisaremos de que deberían haber llegado a la primera marca, repetiremos esto cada quince minutos. Con esta sencilla actividad que no requiere demasiado esfuerzo por parte del profesorado, se entrena al alumnado a organizar su tiempo y dividir las tareas. Poco a poco les daremos más autonomía en esto para que al final sean ellos mismos los que dividan el examen o actividad y controlen su tiempo.

La impulsividad es también un aspecto que podemos trabajar dentro del grupo clase, un ejemplo para llevarlo a la práctica podrían ser las dramatizaciones de los casos en los que se produce, aunque en los niños con TDAH es más frecuente la mayoría de los niños en algún momento ha presentado impulsividad. Se pueden seleccionar algunas de las experiencias ocurrida en el colegio o en el entorno de los niños para dramatizarla, exponer distintas opiniones y buscar soluciones alternativas.

Podemos aprovechar este momento para enseñarle algunas estrategias como las autoinstrucciones para ayudarles a retrasar la conducta impulsiva y técnicas de relajación.

La dificultad más recurrente entre todos los niños es la falta de atención por una baja motivación y aburrimiento en clase. Para evitar esto hay que prestar atención tanto a la metodología de trabajo como a la presentación de los contenidos.

Para mantener a los niños y niñas con este trastorno atentos, deben sentirse parte de la actividad, se debe despertar su interés y curiosidad, en numerosas ocasiones no es posible hacer que los contenidos de las distintas asignaturas sean divertidos, pero lo que sí está en nuestra mano es cambiar la forma de trabajo. Debemos propiciar

un espacio donde se sientan cómodos a la hora de trabajar, que puedan levantarse para eliminar el exceso de actividad, de manera que no se frustren y se pongan más nerviosos.

Es cierto que no se puede permitir que los alumnos se levanten y molesten al resto de compañeros, pero deben tener una conducta alternativa pactada con el docente para poder liberar el exceso de energía sin que interrumpa el ritmo de la clase. Además, podemos llevar a la práctica alguna forma de trabajo en grupo que permita al alumno estar incluido en el grupo con alguna responsabilidad y le motive.

Conclusión.

Para concluir el artículo, quiero comentar que, el TDAH es un trastorno cada vez más frecuente en las aulas, pero no tan conocido por el profesorado ni diagnosticado a su debido tiempo.

El conocimiento del trastorno, de sus características fundamentales, de sus criterios diagnósticos y sobre todo los trastornos asociados que pueden presentar ayudarían al profesorado a adaptar el trabajo con este alumnado para llevar a cabo una intervención adecuada y evitar futuros problemas como la baja autoestima y la frustración.

Podemos finalizar haciendo hincapié en la necesidad de realizar un análisis de cada uno de nuestros alumnos, para determinar sus necesidades más concretas, así como los factores que ocasionan sus dificultades tanto personales como académicas.

En la mayoría de los niños los mensajes negativos que les llegan constantemente, las reprimendas y castigos continuos solo provocan un mayor aislamiento y mayores comportamientos antisociales o disruptivos. En este contexto se hace indispensable la participación de la familia, profesores y resto del entorno.

Además, se hace indispensable adoptar nuevas estrategias metodológicas y de inclusión para que estos niños y niñas se sientan aceptados y parte de su grupo, algo muy importante para mejorar su motivación y autoconcepto.

Referencias.

- Barkley, R.A. (2009). Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V. *Revista de neurología*, 48 (2), 101-106.
- López, J.A., Rodríguez, L., Sacristán, A.M., Garrido, M., Martínez, M.T. y Andrés, J.M. (2011). Validez de los criterios DSM-IV según respuesta de los padres en el diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 2011; 31, 271-283.

Mena Pujol, B., Nicolau Palou, R., Salat Foix, L., Tort Almeida, P., Romero Roca, B. (2006). Guía práctica para educadores El alumno con TDAH. Fundación ADANA. Madrid: Mayo ediciones.

Miranda A. y Santamaría, M. (1986). Hiperactividad y dificultades en el aprendizaje. Valencia: Promolibro.

Romero, J.F. y Lavigne, R (2006) Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. II Procedimientos de Evaluación y Diagnósticos. Materiales para la Práctica Orientadora Volumen N° 2. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.

<http://www.hiperactividadinfantil.com/tdah-diagnostico.htm>

La historia del trastorno específico del lenguaje (TEL).
(The history of specific language disorders)

Pilar Úbeda Martín

Diplomada en Audición y Lenguaje. Universidad de Granada, España.

Páginas 258-269

Fecha recepción: 12-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

Conocer la historia del término de trastorno específico de lenguaje (TEL), cuestionarnos preguntas como: ¿Cuándo se detectó? y ¿Qué características presentaban? Estas son algunas de las preguntas que vamos a resolver posteriormente en este artículo. Es de vital importancia conocer la fundamentación teórica para poder llegar a comprender el término actual del TEL. Además de conocer las características comunes para identificarlo en los niños y niñas en la realidad educativa, como sus necesidades educativas especiales que cada alumno y alumna presenta con sus peculiaridades y potencialidades. Por esa razón, saber que cada niño y niña es diferente de unos a otros y eso es lo que le hace especial. Posteriormente, llevaremos a cabo una muestra de un caso de una alumna con TEL en todos los ámbitos del lenguaje para una intervención eficaz. Bienvenidos a conocer cómo ha cambiado la terminología pasando de ser discriminatoria para pasar a una terminología no negativa dentro del marco de la inclusión educativa en el mundo del TEL.

Palabras clave: trastorno específico del lenguaje; historia; terminología; inclusión.

Abstract.

To know the history of the term of specific disorder of language (TEL), questions to question as: when was it detected? And what characteristics were they presenting? These are some of the questions that we are going to solve later in this article. It performs vital importance to know the theoretical foundation to be able to manage to understand the current term of the TEL. Beside knowing the common characteristics to identify it in the children and girls in the educational reality, as his educational special needs that every pupil and pupil presents with his peculiarities and potentials. For this reason, to know that every child and girl is different from some from others and it is what makes him special. Later, we will carry out a sample of a case of a pupil with TEL in all the areas of the language for an effective intervention. Welcome to knowing how it has changed the terminology happening of being discriminatory to go on to a not negative terminology inside the frame of the educational incorporation in the world of the TEL.

Keywords: Specific disorder of the language; it tells the history; terminology; incorporation

1.-Introducción.

En Europa inicialmente se utilizaba el término "disfasia" para referirse al actual "Trastorno Específico de Lenguaje" desde ahora TEL. También se lo llegó a denominar "alalia, audiomudez, sordera verbal congénita, afasia evolutiva" Si bien los primeros libros acerca de trastornos de lenguaje en niños aparecieron alrededor de los años 50, el hecho de que se utilizara los conceptos teóricos de la afasia (lenguaje adulto) para intentar explicar la patología infantil y a su vez, se aplicaran los modelos terapéuticos derivados del aprendizaje (lenguaje infantil) a la patología adulta, marcó el inicio de lo que sería el TEL.

La ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 1980) nos proporciona la definición más característica de TEL: "Anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos de lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo" (pp. 317-318).

Crystal (1983) utiliza el término de "Disfasia" cuando el retraso del lenguaje afecta solo a la gramática y a la semántica sin considerar otros procesos.

Stark y Tallal (1981) establecen los siguientes criterios para identificar el TEL a. Nivel auditivo de 25 dB en la frecuencia de 250 a 6.000 Hz, y de 25 dB en reconocimiento de palabras.

- b. Sin alteraciones conductuales ni emocionales.
- c. Nivel intelectual normal
- d. Sistema nervioso normal.
- e. Habilidades prácticas normales.
- f. Nivel lector normal.

Leonard, (1991) postula el lenguaje como un continuo en la que los niños con trastornos de lenguaje se situarían en el extremo inferior de este continuo lingüístico. Esta postura simplista no sirve para dar una definición de TEL o para buscar sus bases causales.

Para Aram (1991) el TEL no constituye una categoría clínica, sino un conglomerado de subcategorías con posibles factores causales diferentes.

Prácticamente no existen estudios acerca de la cantidad de menores con TEL. Solo ha sido posible estudiar bases de datos y extrapolarlos al TEL, ya que la mayoría de los estudios se refieren a los retrasos del lenguaje. Además la mayoría de los datos epidemiológicos provienen de Estados Unidos. Debido a ello la implicancia del nivel socioeconómico conlleva a errores de interpretación, ya que los niveles bajos se asocian a minorías étnicas y lingüísticas. La prevalencia del trastorno sería de 2:1 (niños en relación a niñas). Ahora bien el porcentaje de la población que presenta el

trastorno de lenguaje ronda en torno al 5%. En relación a la persistencia del trastorno los estudios apuntan hacia una elevada persistencia del problema aunque los periodos de seguimiento han sido relativamente cortos.

En cuanto al pronóstico estos apuntan hacia un cuadro negativo si los problemas de lenguaje no se resuelven en los primeros años de escolaridad afectando a la lectoescritura. No existen estudios acerca del tipo, cantidad y calidad de tratamiento que reciben los niños con trastornos de lenguaje ya que ello tendría implicancias éticas en relación a los grupos control y de estudio (niños que reciben y no reciben tratamiento).

Se entiende como retraso significativo en el lenguaje un desfase temporal en la adquisición considerada normal de distintas competencias de lenguaje. Se clasifica en: Retraso leve del lenguaje, retraso simple, retraso moderado del lenguaje TEL y retraso grave del lenguaje. Werc (1994)

Según Valsamede (1990): son dificultades globales en la adquisición del lenguaje cuyo desajuste cronológico se da a todos los niveles del sistema fonético fonológico.

Tel se define como un fracaso en el desarrollo normal del lenguaje que no puede explicarse en términos de discapacidad intelectual o física, discapacidad auditiva o trastorno emocional los criterios para el diagnóstico del TEL quedan recogidos según el Dsm V e Instrucciones 22 de junio de 2015 de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Bishop (2002)

Crterios para el diagnóstico DSM V:

A-dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje a través de las diferentes modalidades debido a los déficits en comprensión o producción que incluyen los siguientes Vocabulario reducido, limitada estructura de las frases, errores en el discurso.

B-las aptitudes del lenguaje están cuantificable y sustancialmente por debajo de lo esperado en función de la edad lo que provoca limitaciones funcionales en una o más de las siguientes áreas: comunicación efectiva, participación social, alcanzar los logros académicos o laborales.

C-el inicio de los síntomas se produce en un momento temprano del desarrollo.

D-las dificultades no son atribuibles a una d. auditiva a otras d. sensorial, física u otra condición médica o neurológica y no se explica con discapacidad intelectual.

Tal y como aparece en la circular de 10 de septiembre 2012 dentro de los trastornos específicos del lenguaje TEL podemos diferenciar de tipo expresivo semántico pragmático y tipo mixtos. Que será necesario recurrir a SAAC.

El trastorno específico del lenguaje (TEL) o trastorno específico del desarrollo del lenguaje (TEDL) es un trastorno en el lenguaje caracterizado por la incapacidad para usarlo. No se conoce muy bien la etiología, pero los estudios más recientes dan sospechas de un factor genético.

Una de las primeras personas que sospechará que un niño podría tener el TEL suele ser un padre o un maestro de preescolar o de la escuela primaria. En el diagnóstico pueden participar varios profesionales del habla y del lenguaje, incluyendo un fonaudiólogo o patólogo del habla-lenguaje (un profesional de la salud capacitado para evaluar y tratar a niños con problemas del habla o del lenguaje).

Las habilidades en el lenguaje se miden usando herramientas de evaluación que determinan la capacidad del niño de construir frases y mantener las palabras en el orden correcto, el número de palabras en su vocabulario y la calidad de su lenguaje hablado. Hay una cantidad de pruebas disponibles comercialmente específicamente diseñadas para diagnosticar el TEL.

Algunas de las pruebas usan interacciones entre el niño y títeres u otros juguetes. De esta manera, se pueden evaluar las normas específicas de la gramática, especialmente el uso incorrecto de los tiempos verbales. Estas pruebas se pueden utilizar con los niños de 3 a 8 años de edad y son especialmente útiles para identificar a los niños con el TEL, en cuanto entran en la edad escolar.

2.-Causas.

Los niños diagnosticados con TEL: muestran un funcionamiento correcto en la mayoría de áreas de funcionamiento, no muestran otros trastornos concomitantes, y tienen evidentes dificultades en el lenguaje sin razones aparentes. Y aunque, como veremos más adelante, la variedad de problemas y casos que se consideran como TEL es muy grande, podemos considerar como características generales de este trastorno las siguientes:

Hay un nivel lingüístico inferior a lo esperado para el grupo de edad (se considera que tiene que existir un retraso de al menos 12 meses, o de al menos 1,25 desviaciones típicas por debajo de la media de la población normal en un test de lenguaje)

Se define por exclusión: es todo inicio retrasado y todo desarrollo enlentecido del lenguaje que no pueda relacionarse con un déficit sensorial, un déficit motor, deficiencia mental, trastornos psicopatológicos, privación socioafectiva ni con lesiones cerebrales evidentes.

Sin embargo, si se analiza más a fondo, se verá que este trastorno puede presentarse también en personas con problemas de audición o de la motricidad orofaríngea, en personas con retraso mental, etc.

La dificultad en estos casos será demostrar que ambos trastornos no están relacionados.

2.1.-Las causas del trastorno específico del lenguaje son variadas:

Genética: la herencia es un factor importante en esta alteración del lenguaje, ya que aumenta el porcentaje de padecer esta enfermedad hasta el 70%. Además, si la madre está afectada la probabilidad es que 1 de cada 3 hijos salga afectado. Y también en gemelos la probabilidad de que los dos salgan con este trastorno oscila entre el 46% y el 96 %

Neuro-biológica: las hemorragias cerebrales, las lesiones subcorticales en los ganglios basales, las anomalías neuronales, el déficit circulatorio o lesiones en el Sistema Nervioso Central, pueden provocar Trastorno específico del lenguaje.

Factor ambiental: la influencia de agentes exógenos, factores prenatales (alcoholismo, traumatismos, drogodependencia de la madre), madre ansiosa-depresiva u otitis serosas persistentes durante un periodo crítico pueden influir en es este trastorno.

2.2.-Clasificación.

La clasificación más utilizada es la de Rapin y Allen, que clasifica el TEL en las siguientes categorías:

Trastornos de vertiente expresiva, dispraxia verbal, incapacidad masiva de fluidez. Articulación muy afectada, incluso ausencia completa del habla. Comprensión normal o muy próxima a lo normal. Trastorno de programación fonológica. Habla fluida, pero difícilmente comprensible. Comprensión "normal" o casi "normal"
Trastornos que afectan la comprensión y expresión. Déficit mixto (receptivo-expresivo) o trastorno fonológico-sintáctico. Trastorno en la fluidez verbal
Alteración en la articulación del habla. Expresión limitada. Sintaxis deficiente, frases cortas, omisión de palabras funcionales, agramatismo. Comprensión deficiente en grados diversos excepto la expresión

Agnosia auditivo-verbal o sordera verbal, comprensión del lenguaje oral gravemente afectada, incluso ausente. Expresión limitada a cortas frases o palabras únicas, o totalmente ausente. Articulación alterada y fluidez verbal perturbada.

Trastornos del proceso central de tratamiento y formulación: Déficit semántico pragmático, habla fluida, a menudo logorreica, articulación normal, estructura gramatical de las frases normal y modos de conversación aberrantes.

Déficit en la comprensión de los enunciados complejos, déficit léxico-sintáctico.
Articulación "normal", jerga fluida (en el niño pequeño).
Sintaxis inmadura, dificultad para formulaciones complejas. Deficiente comprensión de enunciados complejos (preguntas abiertas).

Criterios de exclusión/inclusión:

Nivel auditivo de 25dB en frecuencias conversacionales, indicadores emocionales y conductuales sin alteraciones. CI de ejecución superior a 85. Sin presencia de signos de alteración neurológica. Destrezas motoras del habla sin alteraciones

3.-Características.

El niño presenta un desarrollo normal a nivel cognitivo, social, de autoayuda y motor.

No existen déficits sensoriales ni alteraciones cerebrales asociadas. En definitiva, no existe una causa conocida que pueda explicar la gravedad del retraso en el lenguaje.

Los déficits afectan a la competencia lingüística (comprensión y producción) pero no a la comunicativa; es decir, que los niños con TEL suelen mantener una intención comunicativa importante.

El problema es evidente desde las primeras etapas de adquisición del lenguaje (2-3 años).

Los comportamientos disruptivos: debido a los problemas que tienen para comunicarse con los demás y a la frustración que eso produce, es frecuente que los niños con TEL muestren comportamientos como tirar cosas, gritar, tirarse al suelo...

La afectividad y aspectos sociales: los problemas de producción y comprensión del lenguaje suelen provocar que los niños se retraigan en el contacto social, o que sean considerados como "torpes" por los demás. Este retraimiento social puede llegar a ser severo y afectar el desarrollo de la afectividad y los comportamientos de socialización.

Rendimiento académico: por supuesto, los niños con TEL tienen un rendimiento académico muy pobre, ya que la mayor parte del currículum está construido sobre habilidades que tienen un componente verbal. Cierta fluidez de producción, pero con articulación confusa (enunciados casi ininteligibles). Notable mejoría de calidad articularia en tareas de repetición de elementos aislados (sílabas, etc).Comprensión normal o casi normal.

Incapacidad masiva de fluencia. Grave afectación de la articulación (hasta ausencia completa de habla).Enunciados de 1 o 2 palabras, que no mejoran en su realización articularia con la repetición. Comprensión normal o próxima a la normal.

Trastornos de comprensión y expresión. Trastorno fonológico-sintáctico. Déficit mixto receptivo-expresivo. Fluidez verbal perturbada. Articulación de habla alterada. Sinta-

xis deficiente: frases cortas, omisión de nexos y marcadores morfológicos, laboriosa formación secuencial de enunciados.

Comprensión mejor que expresión. Variables de dificultad de comprensión: longitud del enunciado, complejidad estructural del enunciado, ambigüedad semántica, contextualización del enunciado, rapidez de emisión.

Agnosia auditivo-verbal. Sordera verbal. Fluidez verbal perturbada. Comprensión del lenguaje oral severamente afectada o ausente. Expresión ausente o limitada a palabras sueltas. Articulación gravemente alterada. Comprensión normal de gestos.

Trastornos del proceso central de tratamiento y de la formulación.

Trastorno semántico-pragmático. Desarrollo inicial del lenguaje más o menor normal. Articulación normal o con ligeras dificultades. Enunciados bien estructurados gramaticalmente. Grandes dificultades de comprensión; puede haber una comprensión literal y/o no responder más que a una o dos palabras del enunciado del interlocutor. Falta de adaptación del lenguaje al entorno interactivo: deficientes ajustes pragmáticos a la situación y/o al interlocutor, coherencia temática inestable, probable ecolalia o perseverancia.

Trastorno léxico-sintáctico. Articulación normal o con pequeñas dificultades, jerga fluente. Sintaxis perturbada: formulación compleja dificultosa, interrupciones, perífrasis y reformulaciones, orden secuencial dificultoso, utilización incorrecta de marcadores morfológicos, frecuencia de "muletillas". Comprensión normal de palabras sueltas. Deficiente comprensión de enunciados.

4.-Un caso de un alumno con TEL.

4.1.-Información:

Nombre: Manuel Edad: 6 años. Escolarizado en 1º del Ciclo en Primero de Primaria. Informe neurologico: com E.E.G. normales

Realizado a los 5 años Se puede mencionar los datos más significativos:
Periodo neonatal: Un parto muy difícil, y una gastroenteritis que lo debilita mucho entre los 6 y 18 meses.

En cuanto los datos del desarrollo, se destaca las primeras palabras con sentido referencial a los 12 meses, progresión posterior muy lenta, aparentemente buena comprensión del lenguaje adulto, empleo asiduo de lenguaje gestual.

Evidencia de retraso psicomotor empezó a andar a los 20 meses y de lenguaje, dijo sus primeras palabras al año. Todo normal en el informe neurológico.

En un juicio diagnóstico, existe un retraso del lenguaje, de etiología desconocida y poco valorable a esta edad.

Informe psicopedagógico: En la Escala de inteligencia de Wechsler para Infantil y Primaria, presenta normalidad en la capacidad intelectual, señala falta de atención, hiperactividad.

En la Escala de desarrollo del lenguaje REYNELL, se obtienen valores muy bajos en lenguaje expresivo. Marcado retraso del Lenguaje. La estructura, el vocabulario y el contenido están por debajo de la media, Obtiene mejores puntuaciones en lenguaje comprensivo, estando en su nivel de desarrollo

En el Test Illinois de Aptitude Psicolinguísticas, I.T.P.A. Corresponden al nivel general del desarrollo. No recibe ningún servicio fuera del Centro. Del análisis de la información recogida, y datos de la evaluación inicial, se deduce que estamos ante un retraso moderado del lenguaje.

Los elementos diferenciales que se derivan de esta impresión son:

No existe causa médica, ni intelectual, ni otra deficiencia que justifique el retraso.

Comprende mejor que se expresa.

Agramatismo, omisión de nexos, conforme piensa ordena las frases y ambigüedad semántica,

Articulación de habla alterada, dificultades prácticas en el habla, alteraciones de la conducta social y reacciones emocionales.

Por toda la sintomatología del lenguaje oral nos confirma que existe una estructura particular del desarrollo del lenguaje, y que es característico de un T.E.L

4.2.-Necesidades educativas que presenta:

Necesidad de mejorar la atención del niño. Discriminación auditiva y percepción.

Necesidad de potenciar los aspectos comunicativos que favorezcan la interacción personal y el desarrollo del lenguaje.

Necesidad de integración-interacción en el grupo-aula con aprendizajes escolares que le permitan un acceso a la comunicación y expresión y aumentar la inteligibilidad del habla.

Necesidad de valorar la posibilidad de incorporar un sistema aumentativo de comunicación aunque tendría prioridad el lenguaje oral. Todo esto se consideraría en el caso de no producirse un aumento significativo en la capacidad de expresión y que además potenciase la adecuada evolución en el resto de las áreas.

Necesidad de continuar el desarrollo de los aspectos comprensivos, y especialmente los expresivos, que le permitan acceso a la comunicación y a los aprendizajes escolares.

Necesidad de un trabajo en conjunto, puesto que los factores psicológicos son importantes para que no llegue a crear un trauma en su evolución.

Necesidad de una reeducación fonológica.

Necesidad de favorecer el lenguaje espontáneo.

4.3.- Intervención:

Atención.

Permanecer sentado. Extinguir conductas negativas. Realizar conductas incompatibles. Moldear conductas nuevas. Mirar objetos. Sangría incorrecta.

Mirar a la logopeda.

Discriminación visual.

Cambiar los movimientos del cuerpo ante una persona. Seguir con los ojos un objeto que se mueve. Mirar a la persona que habla o atrae su atención. Tranquilizarse ante la presencia del adulto. Girar la cabeza siguiendo un objeto que se mueve. Girar la cabeza siguiendo un objeto que se mueve. Mantener la atención ("/ ") ante un estímulo visual. Ejecutar una orden simple, acompañada de gestos. Responder a gestos con gestos adecuados (dame/toma). Aparejar objetos iguales Aparejar objetos con una imagen de él. Aparejar imagen y silueta de un objeto conocido. Aparejar imágenes de un objeto visto en varias perspectivas. Discriminar formas dentro de un fondo

Discriminación auditiva

Variar los movimientos como reacción al sonido. Discriminar "ruido", "sonido", "silencio". Volver la cabeza y/o los ojos en dirección al sonido. Ir en dirección a un sonido. Responder a la voz del adulto mediante movimientos. Volver la cabeza siguiendo un sonido que se desplaza 180°. Discriminar y asociar sonidos producidos por:

- a) por el propio cuerpo: risa, llanto, bostezo, estornudo, ronquido, aplauso.
- b) Voces: de compañeros, de hombre/mujer, hablada/cantada, niño/niña, joven/viejo...
- c) Instrumentos musicales: tambor, flauta...
- d) Animales: perro, gato, pollo, gallo, pato, burro, caballo, oveja, pájaro, mono, rana...
- e) Naturaleza y medio:

Naturaleza: viento, trueno, lluvia, olas, agua....

Medio: coches, aviones, trenes, barcos, motos, grúas, tractores....

Imitar sonidos de animales (onomatopeyas): Cuales: teléfono, campana...

Vocaliza respondiendo a vocalizaciones de los demás. Reconocer las cualidades del sonido:

-Intensidad (fuerte/flojo)

-Duración (largo/corto)

Respiración y soplo:

Tomar aire por la nariz. Diferentes inspiraciones: lenta, rápida, continua, con pausas y en tiempos. Alternar la respiración tapando una narina alternativamente. Tomar aire por la nariz y retener ("). Realizar la espiración nasal. Inspirar por la nariz y espirar por la boca. Inflar mejillas.

Soplar hacia arriba y abajo. Soplar, tirando de la mesa material ligero. Soplar a través de un conducto estrecho. Apagar, soplando una vela a 2 cm. (Se observara la cantidad de espacio que necesita). Apagar a través de un folio enrollado. Soplar, haciendo burbujas en el agua. Pompas de jabón. Ejercicios con pajillas soplando en un lugar específico y dirigiendo el soplo. También aspirar líquido. Recortando un muñeco con soporte, hacerlo mover por medio del

soplo. Hacer oscilar una llama sin llegar a apagarla. Hacer sonar un silbato, flauta, armónica, trompeta... Soplar por un laberinto una pelota de ping-pong.

Soplar papelillos. Mover, soplando molinos. Hinchar globos, sujetándolo y sin sujetarlo. Dilatar las aletas de la nariz al inspirar. Emitir sonidos vocálicos al expulsar el aire. Emitir "UNO" al expulsar el aire. Emitir hasta "CINCO" al expulsar el aire. Emitir hasta "DIEZ" al expulsar el aire. Emitir los días de la semana al expulsar el aire. Praxias: movilidad órganos bucofonatorios: Sacar lengua rápidamente: Lengua plana, lengua estrecha y arqueada, doblar la lengua, sacándola hasta unir los bordes. Elevar la lengua pasivamente, previa presión en la punta de la barbilla. Retroceder la lengua pasivamente, presionando con espátula. Llevar la lengua a dcha./izda. presionando lateralmente. Sacar y meter la lengua, despacio y deprisa. Llevar, alternando, la punta de la lengua a las comisuras. Mover la lengua en sentido giratorio, lamerse los labios. Extender la lengua hacia la barbilla. Extender la lengua hacia la nariz. Tocar con la punta de la lengua la parte posterior de los dientes superiores. Relajar la lengua, mostrándola plana, con la boca abierta. Doblar la lengua hacia arriba y atrás, con ayuda de incisivos. Recorrer por dentro del paladar desde los dientes superiores hasta el paladar blando. Recorrer muelas con el ápice de la lengua. Elevar dorso de la lengua al paladar pero con la punta abajo. Sacar el mínimo de la lengua sin que asome. Morder la lengua sacándola. Chasquear la lengua. Pasarla como si fuera un caramelo. Golpear con la punta de la lengua los incisivos por delante y por detrás. Hacer vibrar la lengua colocada entre los labios. Rozar la lengua sobre protuberancia alveolar superior.

Succión:

Tragar saliva. Tragar sólidos: regaliz, piruletas. Tragar líquidos. Hacer gárgaras.

Tragar líquidos con pajita. Lenguaje Comprensivo:

Señalar objetos, palabras, frases simples. Realizar órdenes que incluyan dos o más consignas.

Lenguaje Expresivo:

Denominación de objeto e imágenes. Utilización de apoyos gestuales (asociar a los fonemas un gesto) que le ayude a evocar el fonema o sílaba. Usaremos siempre la pregunta clave ¿Qué es?, o ¿Quién es?.

Denominación de acciones usuales. Utilizar siempre imágenes que le ayuden a asociar la palabra correspondiente. En la medida que sea capaz de nombrarlas utilizar un símbolo o pictograma para reconocer y evocar las acciones.

Usaremos siempre la pregunta clave ¿Qué hace? Asociar siempre al sustantivo el artículo correspondiente.

Formación de primeras frases simples, con la estructura S+V y posteriormente S+V+C. Utilizar para la estructura de frase inducida el pictograma.

Poner una frase con dibujos. En esta frase inducida se usa además las preguntas claves, ¿Quién es? ¿Qué hace? ¿Qué come? ¿Qué cosa?

Cuando haya asimilado esta estructura, trabajar manteniendo la frase pero cambiando los sujetos, utilizando el vocabulario que tiene adquirido.

"La niña come patatas". "La mamá come patatas". O cambiando el complemento "La niña come hamburguesa". "El papá come hamburguesa"

Si consigue dominar este tipo de frase inducida, pasaremos a introducir la frase más espontánea, solo presentando la imagen y realizando las preguntas claves antes mencionadas. Suprimimos el apoyo del pictograma para cada una de las palabras, presentando tan solo una imagen global.

Se ofrecerá información y orientación a los padres y a la tutora sobre las adquisiciones, y sobre las actitudes que deben desarrollar con el respecto a la forma de hablarle.

Iniciación a la lectura. La iniciación a la lectura se deberá realizar a la vez que se trabajan los ejercicios de articulación por dos razones:

La lectura por su componente de descodificación visual, va a ser un apoyo eficaz al desarrollo del lenguaje expresivo.

La lectura es uno de los aprendizajes instrumentales básicos que hay que abordar en este ciclo, de Educación Primaria y por tanto debe ser objeto de apoyo logopédico.

Reconocimiento visual y auditivo de las vocales, a la vez que se realizan los ejercicios de fonación, discriminación auditiva y memoria auditiva y visual.

Reconocimiento de vocales y consonantes que se realizan los ejercicios de articulación y fonación.

Realizar todos los ejercicios señalados para el lenguaje expresivo con el apoyo de la vocal, grafema, sílaba o palabra escrita.

Utilización de un gesto para cada fonema, que serán los mismos que se utilicen en la reeducación del lenguaje oral.

En la evaluación continua o procesual. Que se llevara a cabo a lo largo de todo el proceso de reeducación y va a ser la que nos permita establecer modificaciones en vista de la evolución. Técnicas: Observación directa y hojas de registro.

5.-Conclusiones

En este artículo hemos desarrollado el denominado trastorno específico del lenguaje o TEL, El TEL es un campo de plena actualidad en el ámbito logopédico internacional, en el que se realizan numerosísimas publicaciones, y que recibe una gran aten-

ción en conferencias, seminarios y simposios. Sin embargo, es muy importante que entiendas que también es un campo polémico, existiendo posturas contradictorias respecto sobre el propio concepto de TEL, cómo identificarlo, qué tipos de TEL pueden existir, en qué momento es posible detectarlo, cómo tratarlo.

6-Bibliografía.

- Gràcia, M. (2003). *Comunicación y lenguaje en primeras edades. Intervención con familias*. Lleida: Milenio.
- Hernández, J. M^a. (1995) *Propuesta curricular en el área del lenguaje*. Madrid: Cepe.
- Jódar, M., Barroso, J., Brun, C., Dodradomesa, M., García, A., Martín, P., Nieto, A. (2007) *Trastornos del lenguaje y la memoria*. Barcelona: Ediciones. Uoc.
- Juárez, A., Monfort, M. (1989). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Entha.
- Mendoza, E. (2014). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza, E. (2012) La investigación actual en el Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Volume 32, Issue, 2. 75-86
- Muñoz, J., Carballo, G. (2005). Alteraciones lingüísticas en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de neurología*, vol,1. 57-63.
- Monfort, M., Juárez, A. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación n: descripción e intervención*. Madrid: Entha.
- Pávez, M., Coloma, C. J., Maggiololandaeta, M. (2008). *El Desarrollo Narrativo en Niños. Una Propuesta Práctica para la Evaluación y la Intervención en Niños con Trastorno de Lenguaje*. Barcelona. Ars Médica.
- Puyuelo, M.; Rondal, J.A.; Wiig, E.H. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Quilis, A. Y Hernández, C. (1990) *Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje*. Madrid: Gredos.