

# Influencia social y afectiva del aula de apoyo en el alumnado con diferentes capacidades hacia el aprendizaje<sup>1</sup>

Claudio Felipe Jiménez Conde,<sup>2</sup> Carlota de León Huertas,<sup>3</sup> Ignacio González López<sup>4</sup>

## Resumen

**Introducción.** Un campo fundamental dentro de la inclusión educativa y social en los centros escolares es la atención a la diversidad. **Objetivo.** El objetivo de esta investigación es analizar la influencia del aula de apoyo de un colegio rural de infantil y primaria en la concepción social que sobre el alumnado con diferentes capacidades para el aprendizaje que acuden a la misma tiene el grupo de iguales de su aula de referencia donde están escolarizados. **Materiales y métodos.** En el estudio se han analizado mapas sociométricos de nueve clases, desde educación infantil de cuatro años a sexto de educación. **Resultados.** Los resultados muestran un aislamiento de este alumnado dentro de las dinámicas participativas entre iguales a nivel afectivo. **Conclusión.** Es preciso transformar las aulas en espacios donde se aprecie la diversidad del alumnado, potenciando su participación, presencia y progreso y fomentando las competencias afectivas y emocionales.

**Palabras clave:** educación especial, aprendizaje, relaciones humanas, afectividad, sociometría.

## Social and emotional influence of the support classroom on students with different capacities towards learning

### Abstract

**Introduction:** Attention to diversity is a fundamental field within educational and social inclusion in schools. **Objective:** Analyze the influence of the Support Classroom of a rural infant and primary education school on the social conception that the group of peers in the reference classroom have of those students with different capacities attending the school. **Materials and methods:** The study lasted one academic year and analyzed a sociometric map of nine classes from infant level of four-year-old

1 Artículo original derivado del proyecto de investigación denominado *Aula de apoyo y sus influencias sociales el alumnado con necesidades específicas*, apoyado por la Universidad de Córdoba, España Realizado entre 2013-2016.

2 Doctor en Psicopedagogía, maestro de Educación Especial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Córdoba, España. Correo: felipoti26@yahoo.es ORCID: 0000-0003-3136-2410

3 Doctora en Pedagogía, profesora Contratada Doctora del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Córdoba, España. Correo: carlota.leon.huertas@uco.es ORCID: 0000-0002-7125-8637

4 Doctor en Pedagogía, profesor titular de Universidad del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Córdoba, España. Correo: ignacio.gonzalez@uco.es ORCID: 0000-0002-9114-4370

**Autor para correspondencia:** Ignacio González López, Correo: ignacio.gonzalez@uco.es  
Recibido: 28-09-2018 Aceptado: 13-02-2020

children up to sixth grade in primary school. **Results:** The results show the isolation of these pupils within the participative dynamics of their peers at an emotional level. **Conclusions:** It is necessary to transform classrooms into spaces where the diversity of the student is valued, promoting their participation, presence and progress, and by encouraging affective and emotional skills.

**Keywords:** Special education, learning, human relationships, affectivity, sociometry

## Influência social e afetiva da sala de apoio no alunado com diferentes capacidades para a aprendizagem

### Resumo

**Introdução.** Um campo fundamental dentro da inclusão educativa e social nos centros

escolares é a atenção à diversidade. **Objetivo.** O objetivo desta pesquisa é analisar a influência da sala de apoio de um colégio rural de jardim de infância e primária na conceição social sob o alunado com diferentes capacidades para a aprendizagem que vêm à mesma tem o grupo de iguais da sua aula de referência onde estão escolarizados. **Materiais e métodos.** No estudo se tem analisado mapas sociométricos de nove aulas, desde educação infantil de quatro anos até sexto de educação. **Resultados.** Os resultados mostram um isolamento deste alunado dentro das dinâmicas participativas entre iguais ao nível afetivo. **Conclusão.** É preciso transformar as aulas em espaços onde possa se apreciar a diversidade do alunado, potenciando a sua participação, presença e progresso, e fomentando as competências afetivas e emocionais.

**Palavras chave:** educação especial, aprendizagem, relações humanas, afetividade, sociometria.

## Introducción

Un campo fundamental dentro de la inclusión educativa y social en nuestros centros escolares es la atención a la diversidad y, en concreto, las niñas y niños con diferentes capacidades para el aprendizaje (Belmonte, 1998; Alegre de la Rosa, 2000; Puigdemívol, 2007; Gimeno, Feito y Clemente, 2011).

El apoyo educativo a este alumnado comprende una de las medidas aportadas por el actual sistema educativo español que ofrece respuestas determinadas con recursos materiales y profesionales concretos a la diversidad funcional que pueden presentar a lo largo de su escolarización. En las etapas de educación infantil y primaria, estos discentes

pueden recibir una atención individualizada: ciertas sesiones de la jornada escolar a la semana fuera de su grupo ordinario acudiendo al Aula de Apoyo (o Aula de Educación Especial), perdiendo el contacto momentáneo de las relaciones interpersonales con sus iguales de las clases de referencia. A partir de estas acciones, el campo escolar se transforma en uno de los generadores de situaciones excluyentes más significativos (Moriña, 2010).

Tras un conjunto de observaciones en el contexto educativo, resultó relevante desde el aspecto social-afectivo el evidenciar como este grupo de niñas y niños eran aislados de las actividades grupales de sus compañeras y compañeros en el tiempo de recreo o de ocio durante la jornada escolar.

Por otra parte, este alumnado era claramente identificado por sus iguales como aquellas y aquellos que recibían un tipo concreto de ayuda fuera de su aula ordinaria por tener menos capacidades académicas y personales, creando indirectamente etiquetas peyorativas sobre los mismos que podrían estar influyendo en la vida de aula diaria.

Es pues por estas razones que surgieron varias inquietudes al respecto: ¿influye la salida al Aula de Apoyo del alumnado con diferentes capacidades para el aprendizaje en la percepción que sobre ellas y ellos tiene el resto de sus compañeras y compañeros? ¿Es adecuada la práctica de este tipo de medidas sobre este alumnado?

La heterogeneidad de las niñas y de los niños es palpable dentro de un grupo-clase, y esta característica no se limita a aspectos escolares. Factores afectivos, sociales, familiares, culturales y clínicos, entre otros (Puigdellivol, 2007), influyen en el origen de la diversidad en un grupo de alumnas y alumnos. Y esta variedad en el alumnado implica nuevos retos e inquietudes en la intervención educativa para los docentes. Belmonte (1998, 13) señala algunas cuestiones (entre muchas otras) que el profesorado puede llegar a plantearse: “¿qué actuaciones concretas se han de realizar?, ¿qué instrumentos concretos debemos emplear?, ¿cómo evaluar teniendo en cuenta el grado de progresión personal de cada alumno o alumna?, ¿es realmente posible atender a esta tan mencionada diversidad con 30 o 40 personas por grupo?”.

Las interacciones escolares no son sólo importantes para el presente de la niña y el niño, sino además para su desarrollo posterior. El centro educativo es un núcleo complejo de relaciones sociales constantes entre todos los miembros de su comunidad educativa (Pinto y Sorribes, 1996).

Como miembros de dicha comunidad se encuentran las alumnas y alumnos con diferentes capacidades hacia el aprendizaje. Son partícipes directos, como el resto de alumnado, de dicha dinámica social de la cual aprenden, viven, sienten y se forman como personas. Y son ellos, entre todo el grupo de participantes en este contexto, los que más experimentan situaciones de segregación y fracaso escolar, siendo etiquetados ante la dificultad curricular que presenten (Echeita y Domínguez, 2011).

¿Cómo se actúa en la práctica educativa ante esta realidad? El sistema educativo español, desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Logse, 1990) atiende a la diversidad del alumnado a partir de variados recursos y medidas en educación infantil y primaria; como exponen Peñafiel (2000), Paula (2003), Moya, Ferrer y Ruíz (2005) y Puigdellivol (2007), uno de ellos es la integración parcial o combinada en los centros ordinarios, compartiendo respuestas educativas tanto en el aula donde están escolarizados como en el Aula de Apoyo. Actualmente el modelo de intervención académico más extendido es un doble continuo en la planificación educativa, estableciendo unas medidas que van de las más ordinarias hasta las más significativas y extraordinarias (Sosa y Alegre de la Rosa, 2006, Cardona, 2006 y Lomce, 2013).

Paralelamente al aprendizaje curricular es fundamental el crecimiento afectivo y emocional del alumnado desde las primeras edades en los diferentes espacios educativos. Company (1999, 30) señala que, *la socialización es el resultado armonioso entre el individuo y el contexto social en el que vive y en el que quiere integrarse*. En el caso del alumnado con diferentes capacidades para el aprendizaje, uno de los objetivos sería la adquisición de estrategias y herramientas para establecer relaciones positivas tanto con sus iguales como con las personas de su entorno más próximo,

priorizando esta finalidad frente a la adquisición de otros contenidos más curriculares.

Como recogen Pinto y Sorribes (1996), no hay que ver las relaciones sociales en la infancia como un hecho aislado que surge cuando la niña o el niño llega a la escuela, sino como una faceta evolutiva conectada longitudinalmente con las relaciones afectivas y comunicativas previas en la familia, y transversalmente al conocimiento social y de sí mismo que es propio de cada edad. Desde esta perspectiva, es fácil comprender cómo aparecen y se modifican los rasgos característicos de las relaciones que el alumnado establece con sus compañeras y compañeros en los años de colegio.

Como hemos mencionado, las alumnas y alumnos con diferentes capacidades para el aprendizaje pueden asistir, en la mayoría de los centros, fuera de su grupo-clase a recibir apoyos específicos en diferentes materias, lo que afecta al aislamiento con respecto a la mayoría de las actividades grupales que se desarrollan en su clase de referencia. Este hecho influye directamente en el concepto que sobre los mismos tienen sus compañeras y compañeros y de sus posibilidades reales frente a las tareas académicas.

No hay que olvidar, como señala Cuenca (2000, 56-57), que “las etapas de Infantil y Primaria van a condicionar el futuro de muchos escolares, siendo decisiva para desarrollar sentimientos de eficacia, capacidad y competencia”. Los resultados escolares (tanto positivos como negativos) y las dificultades de aprendizaje son interpretados tanto por las compañeras y compañeros como por el profesorado y la familia, y según esa valoración obtendrán una imagen de esa niña o niño, influyendo en su autoconcepto. Y serán las opiniones y actitudes de las personas más significativas las que ayuden a formar una idea de su valía y capacidad en el campo escolar y en

la vida. O’Brien y Guiney (2003, 91) enfatizan que “lo que se aprende y el modo en que se aprende proporciona información sobre el propio estatus como persona y como alumno. El estatus que procura la educación depende de lo conectado e incluido que el individuo se sienta en ella y de lo personalizada y fundamentada que haya sido”.

Por otra parte, habría que plantearse si la imagen de posibilidad y capacidad de trabajo que el resto de niñas y niños tienen sobre las alumnas y alumnos que asisten al Aula de Apoyo interfiere en sus relaciones y dinámicas de clase.

En definitiva, si en una alumna o alumno con diversidad funcional las expectativas fueran negativas, consecuentemente su autoconcepto será mínimo, ¿puede decirse que disfrutan en la escuela, que la dinámica escolar les motiva y les interesa?

## Materiales y métodos

El problema de investigación se centra en analizar la influencia del Aula de Apoyo de un colegio rural de infantil y primaria *en la concepción social que sobre el alumnado con diferentes capacidades para el aprendizaje que acuden a la misma tiene el grupo de iguales de su aula de referencia donde están escolarizados.*

Sobre este objetivo derivan los siguientes interrogantes:

1. ¿Es el nivel educativo del alumnado una variable de incidencia en la aceptación o rechazo social entre iguales en los grupos escolares?

Autores como O’Brien y Guiney (2003) y Cardona (2006) describen la variedad existente en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje en las etapas de enseñanza obligatoria desde el punto de vista organizativo del alumnado y sus

beneficios. Aplicado al contexto de estudio que nos ocupa los autores precedentes observaron cómo la diversa intervención pedagógica en educación infantil, donde la metodología es más participativa y global, y siempre desde actividades grupales, lúdicas y vivenciales, ofrece más oportunidades de relación afectiva entre todas las niñas y niños de un aula. En contraposición, a medida que el alumnado va promocionando a cursos superiores en la etapa de educación primaria, el trabajo cooperativo se aplica en menor medida o en momentos puntuales, priorizándose la estructuración del aula en grupos de dos o en mesas individuales para favorecer una enseñanza unilateral, siendo menos relevantes para establecer nudos de relaciones positivas entre iguales.

2. ¿El tipo de dificultades de aprendizaje influye en la aceptación o rechazo social entre iguales en los grupos escolares?

Echeita (2007) expone que la concepción del término de educación especial ha favorecido que el profesorado use etiquetas para distinguir las limitaciones educativas de un pequeño grupo de niñas y niños de un aula con respecto al resto de iguales y así establecer las posibles “soluciones” pedagógicas. Una de ellas es el rendimiento académico. Para Cardona (2006) estos estereotipos son adoptados por “efecto Pigmalión” por el resto de alumnas y alumnos del grupo de referencia como variables que influyen significativamente en la aceptación o rechazo social hacia el alumnado con diferentes capacidades. En nuestro campo de estudio, esta práctica de la atención a la diversidad sigue vigente. Esto facilita la posibilidad de relación entre el tipo de dificultades de aprendizaje del alumnado que asiste al Aula de Apoyo y la apreciación que sobre ellos realizan el resto de sus compañeras y compañeros del aula ordinaria, en situaciones escolares donde las actividades grupales necesiten de cierta capacidad de trabajo para conseguir una meta.

3. ¿El origen de las dificultades de aprendizaje del alumnado que asiste al Aula de Apoyo influye en la aceptación o rechazo social entre iguales en los grupos escolares?

Las causas de las limitaciones del alumnado para su desarrollo psicoevolutivo de calidad no pueden basarse exclusivamente en ellos mismos como personas (a nivel orgánico) y en sus posibilidades, sino también en el contexto donde se produce el aprendizaje. Como recoge Marchesi (1990), los entornos socioculturales y familiares desfavorecedores, la organización de las instituciones educativas, sus recursos, grado de flexibilidad, metodologías y criterios de evaluación pueden ser variables incidentes en el origen o ampliación de las barreras para el aprendizaje y, por tanto, en la creación de vínculos entre la persona y su entorno más próximo, en este caso el aula y su grupo de iguales.

4. ¿El número de sesiones de asistencia al Aula de Apoyo por parte del alumnado con diferentes capacidades hacia el aprendizaje se relacionan con la aceptación o rechazo social entre iguales en sus respectivas clases ordinarias?

Como respuesta educativa ante las diferentes capacidades para el aprendizaje ha existido y predomina actualmente la atención individualizada en espacios externos al aula ordinaria, medida que como expone Echeita (2007) produce un impacto más bien negativo sobre la autoestima de las niñas y niños que asisten al Aula de Apoyo y sus sentimientos de pertenencia al grupo de referencia. Basándonos en las investigaciones realizadas por Moriña (2010) podemos decir que existe una relación existente entre exclusión escolar y una exclusión social a medio-largo plazo. Esta autora expone las vivencias de un grupo de jóvenes que han experimentado los modelos integradores en su trayectoria escolar. En este

camino han vivido el etiquetaje basado en varios rasgos, siendo uno de ellos la asistencia al Aula de Apoyo, y cómo esta estigmatización ha influido en el concepto que los iguales de sus clases de referencia tenían de este alumnado, tanto en aspectos de capacidad y rendimiento en el trabajo académico, como en las redes sociales (aceptación o rechazo) que de forma

natural se forman diariamente en las aulas ordinarias.

Los interrogantes aquí definidos se operativizan en las variables de análisis que se exponen en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Variables de estudio

Denominación	Descripción
Nivel educativo	Aulas de referencia de infantil y primaria donde está escolarizado el alumnado con diferentes capacidades para el aprendizaje que acuden al Aula de Apoyo.
Tipo de dificultades de aprendizaje	Disfunciones somáticas. Disfunciones psicomotoras. Trastornos del lenguaje. Trastornos de aprendizaje en diversas áreas académicas. Trastornos de la lectoescritura y el cálculo. Trastornos del comportamiento. Disfunción en la atención, memoria y pensamiento Santiuste (2002, pp. 36-41).
Origen de las dificultades de aprendizaje	Orgánicas. Familiares. Socioculturales. Contextuales en el entorno escolar.
Número de sesiones de asistencia al Aula de Apoyo	Sesiones que no permanecen en su grupo-clase de referencia por recibir una intervención educativa en el Aula de Apoyo.
Elección	Aceptación para la elección de un compañero o compañera para la realización de una tarea escolar en el aula de referencia con sus iguales.
Rechazo	Negación para la elección de un compañero o compañera para la realización de una tarea escolar en el aula de referencia con sus iguales.

**Fuente:** elaborado por los autores

La metodología de esta investigación está enmarcada dentro del paradigma interpretativo. Como exponen Arnal, del Rincón y Latorre (2003, 42),

Esta perspectiva penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen) buscando la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los

significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

El método de investigación es el modelo etnográfico donde se va a representar un núcleo de personas en los centros educativos a partir de sus relaciones afectivas, observando sus conductas y consecuencias en el día a día, obteniendo abstracciones generalizadas de los datos recogidos de forma que tengan sentido.

Tomando como referencia las aportaciones de Bisquerra (2004) y aplicando a este estudio la definición de Angrosino (2012) sobre la etnografía, este modelo se caracteriza por ser un método de *campo* pues estudia a los sujetos en el contexto de investigación, en este caso las aulas ordinarias donde hay escolarizadas niñas y niños con diferentes capacidades para el aprendizaje en un colegio rural; es *personalizado* pues el investigador está en contacto directo y es participante como docente con el alumnado objeto de estudio (maestro de Aula de Apoyo); implica un trabajo a *largo plazo* pues este estudio tiene como finalidad la intervención con los sujetos en los que se centra la investigación; es *inductivo* pues de los datos peculiares que se obtienen se crean teorías interpretativas para la futura toma de decisiones en el campo escolar donde se trabaja la atención a la diversidad; es *dialógico* pues las reflexiones finales pueden ser comentadas y puestas en práctica con las personas implicadas; y, por último, es *integral* pues persigue mostrar una radiografía lo más completa posible de las relaciones sociales a partir de las percepciones sobre capacidad en el trabajo entre los iguales de un grupo clase.

Es un estudio cualitativo con el que se pretenden generar teorías analíticas sobre los interrogantes planteados y, para ello, se ha manejado un diseño de casos múltiple.

Este estudio se centró en las aulas de infantil y primaria de un colegio rural de la provincia de Córdoba donde hay escolarizado alumnado que acude a algunas sesiones al Aula de Apoyo. En total han participado un total de 201 niñas y niños, de entre 4 y 12 años de edad, de los cuales 90 son niñas (43,3 %) y 111 son niños (56,7 %). La configuración de cada una de las aulas donde se aplica este estudio queda configurada en la estructura que se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2. Alumnado participante**

Aulas	f	%
Infantil	19	9,45
Primero de primaria (A)	23	11,44
Primero de primaria (B)	23	11,44
Segundo de primaria (A)	15	7,46
Tercero de primaria (B)	19	9,45
Cuarto de primaria (A)	28	13,93
Cuarto de primaria (B)	28	13,93
Sexto de primaria (A)	23	11,44
Sexto de primaria (B)	23	11,44
Total	201	100

**Fuente:** elaborado por los autores

Dentro de esta configuración por aula de la muestra general elegida, se encuentra un grupo de 11 alumnas y alumnos que, por sus dificultades de aprendizaje, acuden al Aula de Apoyo. Los datos sobre este alumnado y sus características personales que los identifican en función de las variables descritas anteriormente aparecen en la Tabla 3. Estos datos proceden de documentos confidenciales a nivel de centro (informes psicopedagógicos, dictámenes de escolarización y el censo de alumnado con necesidades educativas especiales) a los cuales se ha tenido acceso con el permiso de la dirección del colegio.

**Tabla 3. Datos de identificación del alumnado que acude al Aula de Apoyo**

Nivel educativo	Dificultades de aprendizaje							Origen	Sesiones asistencia aula de apoyo
	Disfunciones somáticas	Disfunciones psicomotoras	Trastornos del lenguaje	Dificultades en áreas académicas	Dificultades en lectoescritura y cálculo	Trastornos del comportamiento	Dificultades en atención, memoria y pensamiento		
Infantil 4 años	X	X	X	X				Orgánico	5
1° A		X		X	X	X		Familiar	4
1° B			X	X	X	X	X	Familiar	5
2° A				X	X	X	X	Familiar	3
3° B				X	X	X	X	Deprivación social	5
4° A				X	X	X	X	Escolar	3
4° A				X	X	X	X	Orgánico	3
4° A	X			X	X	X	X	Orgánico	5
4° B				X	X			Familiar	3
6° A	X	X	X	X	X		X	Orgánico	5
6° B				X	X	X	X	Familiar	4

**Fuente:** elaborado por los autores

En este estudio se ha utilizado el test sociométrico pues es el instrumento que más se ajusta a la visualización de las redes entre iguales que se establecen en cada aula y que permite conocer la situación del alumnado con diferentes capacidades para el aprendizaje en sus grupos de referencia a través de las respuestas acerca de las atracciones y rechazos en relación con capacidades para el desarrollo de tareas escolares (Mateo y Martínez, 2008).

Para Casanova (2013, 29), la sociometría “nos facilita información sobre el número de elecciones o rechazos que un sujeto recibe y, por tanto, sobre su posición en el grupo de alumnado, pero sin ofrecernos datos relativos a las causas motivadoras de las decisiones tomadas por los sujetos en cuanto a sus preferencias o repulsas”.

Esta autora establece una serie de objetivos que se consiguen con el test sociométrico, entre los cuales se destacan para esta investigación el nivel de aceptación que una alumna o alumno posee en el grupo, evidenciar si existe alumnado rechazado, aislado o líder, así como definir si

intervienen otros factores en la configuración de las redes sociales dentro del aula.

La primera fase en la aplicación de esta técnica ha sido la elaboración de un cuestionario o test sociométrico que se ha aplicado en las aulas mencionadas donde hay alumnado que asiste al Aula de Apoyo. En su configuración se han plasmado dos interrogantes únicos con un sentido común e individual entre las mismas. Como señala Arruga (1992, 39), “estas preguntas son básicas para conocer adecuadamente el grupo: sus tensiones internas, su posibilidad de disgregación, las causas de una actuación incoherente, ineficaz, la diferencia entre los aislados y los excluidos, etc.”.

Las preguntas muestran la posibilidad de elección y rechazo por parte de cada niña y niño frente a la situación hipotética de elaboración de un trabajo académico en grupo de dos personas:

1. El primer interrogante es de carácter positivo (elección) donde el alumnado escoge a otra compañera o compañero



de su clase para la realización de la tarea escolar propuesta. La orientación de la interrogación delimita la elección por factores de “alta capacidad” y “fuertes enlaces sociales, afectivos y emocionales”.

2. El segundo interrogante es de carácter negativo (rechazo) donde el alumnado escoge a otra niña o niño de su clase en un sentido inverso a la interior, es decir, según adjudicaciones de “capacidad inferior” y de “nulos enlaces sociales, afectivos y emocionales” unidireccionales (de la electora o elector a la elegida o elegido).

El enunciado de las preguntas ha sido redactado con una intención dirigida: proponer una situación de competitividad a partir de un concurso escolar donde se busca la mejor producción artística a través de un mural sobre un tema concreto (mostrando unas expectativas altas por parte de la tutora o tutor del grupo-clase) que centrará la elección por parte del alumnado bajo influencias relacionadas con la capacidad y posibilidades de trabajo por un lado, y las relaciones sociales, afectivas y emocionales por otro.

Posteriormente a la aplicación del cuestionario, y siguiendo las pautas de elaboración de un test sociométrico de Mateo y Martínez (2008), se procedió al diseño de la sociomatrix resultante con las respuestas de los participantes. A partir de aquí se crearon los sociogramas con mapas de interrelaciones utilizando diferentes figuras para representar los vínculos existentes. Por último, se interpretaron los resultados a partir de la realidad contextual y del alumnado que forma parte de este estudio.

## Resultados

Los mapas sociométricos mostraron la estructuración de los núcleos sociales y redes

emocionales que imperan en cada una de las clases, señalando la situación de las alumnas y alumnos que asisten al Aula de Apoyo dentro de la dinámica de sus respectivos grupos.

Partiendo de las cuestiones planteadas en esta investigación, los resultados han sido los siguientes:

1. ¿Es el nivel educativo del alumnado una variable de incidencia en la aceptación o rechazo social entre iguales en los grupos escolares?

Comparando los resultados entre el alumnado con diferentes capacidades hacia el aprendizaje de cursos inferiores (de infantil a primer ciclo de primaria, de entre 4 a 7 años) frente a los de cursos superiores (de segundo ciclo a tercer ciclo de primaria, de entre 8 y 12 años de edad), se aprecia que no existe una diferencia significativa entre la aceptación y rechazo entre niñas y niños que asisten al Aula de Apoyo de un grupo de edad (de 4 a 7 años de edad) con respecto al de niñas y niños de mayor edad (de 8 a 12 años de edad) que acuden a la misma aula (Tabla 4).

**Tabla 4.** Resultados cuestión 1

Nivel educativo	Aceptación		Rechazo	
	f	%	f	%
Infantil 4 años	2	11,8	6	35,3
1º A	0	0	0	0
1º B	0	0	1	4,8
2º A	0	0	0	0
3º B	0	0	1	5,3
4º A	0	0	2	7,7
4º A	0	0	8	30,8
4º A	0	0	0	0
4º B	0	0	0	0
6º A	0	0	0	0
6º B	0	0	1	4,5

Fuente: elaborado por los autores



**Tabla 5:** Resultados cuestión 2

Dificultad de aprendizaje	Aceptación		Rechazo	
	f	%	f	%
Disfunciones somáticas	2	25	6	7,79
Disfunciones psicomotoras	2	25	6	7,79
Trastornos del lenguaje	2	25	7	9,09
Trastornos de aprendizaje en diversas áreas académicas	2	25	19	24,67
Trastornos de la lectoescritura y el cálculo	0	0	13	16,88
Trastornos del comportamiento	0	0	13	16,88
Disfunción en la atención, memoria y pensamiento	0	0	13	16,88
Total	8	100	77	100

**Fuente:** elaborado por los autores

En relación con el alumnado que tiene dificultades de aprendizaje derivadas de disfunciones somáticas, psicomotoras y trastornos del lenguaje se observa que estadísticamente tiende a ser más aceptado para la realización de tareas escolares por sus iguales (25 % respectivamente), que el resto de niñas y niños que poseen otras dificultades de aprendizaje.

Las alumnas y alumnos con dificultades de aprendizaje en diversas áreas académicas curriculares presentan el mayor número de rechazos directos de todo el grupo de alumnado que asiste al Aula de Apoyo (19 elecciones negativas, un 24,67 %), aun recibiendo 2 aceptaciones para participar en tareas escolares en el grupo-clase (25 %).

Entendemos por dificultades de aprendizaje en diversas áreas académicas aquellas barreras que el alumnado encuentra para adquirir los contenidos en asignaturas instrumentales de la programación general de cada aula, como son Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio (Naturales y Sociales) e Inglés. Estas áreas implican, para su adecuado seguimiento, un conjunto de destrezas básicas que pueden estar interrelacionadas con otras dificultades de aprendizaje (comprensión lectora, expresión oral, composición escrita, razonamiento lógico

y abstracción), herramientas indispensables para alcanzar los objetivos curriculares de estas áreas y, por consiguiente, un buen rendimiento académico.

Esta reflexión se confirma en aquellas niñas y niños del Aula de Apoyo que presentan dificultades de aprendizaje derivadas de disfunciones en las destrezas de lectoescritura y cálculo, a nivel de comportamiento y en habilidades de memorización, atención y pensamiento, los cuales no reciben ninguna elección para la participación en actividades escolares por parte de sus compañeras y compañeros de sus aulas de referencia, y reciben un porcentaje alto de rechazos directos (13 elecciones negativas y un 16,88 % respectivamente).

Como ejemplo al respecto, la Figura 2 muestra el sociograma resultante del aula de primaria 4º A la pregunta de elección negativa. En este grupo hay escolarizadas tres alumnas y alumnos que asisten al Aula de Apoyo, una alumna con dificultades de aprendizaje derivados de disfunciones somáticas (triángulo 25), y dos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en diversas áreas académicas (círculos 5 y 13). Estos tres estudiantes, además, presentan dificultades de aprendizaje en lectoescritura y cálculo, a

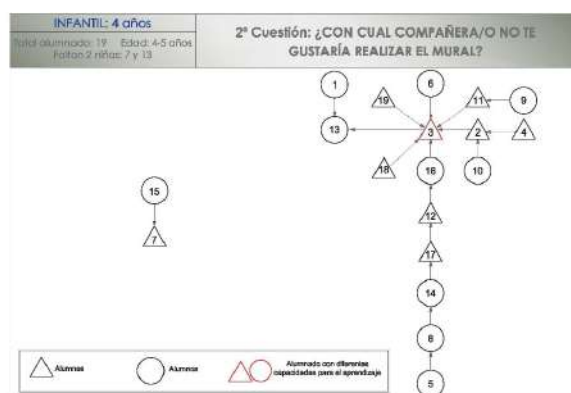




4. ¿El número de sesiones de asistencia al Aula de Apoyo por parte del alumnado con diferentes capacidades hacia el aprendizaje se relaciona con la aceptación o rechazo social entre iguales en sus respectivas clases ordinarias?

Se observa cómo alumnas y alumnos que, asistiendo a diferentes números de sesiones al Aula de Apoyo, reciben un número variado de elecciones, mayoritariamente rechazos directos.

El porcentaje más alto de elecciones negativas lo reciben niñas y niños que asisten 5 sesiones



**Figura 4.** Sociograma de elección negativa Infantil 4 años

**Fuente:** elaborado por los autores

semanales al Aula de Apoyo (59,26 %), como es el caso de una alumna de Infantil de 4 años rechazada por 6 compañeras y compañeros (Figura 4).

Estos resultados confirman las afirmaciones de Echeita (2007) y Moriña (2010) acerca de la imagen negativa y las etiquetas peyorativas en relación con las posibilidades de aprendizaje que el grupo de iguales tienen sobre las niñas y niños que reciben una atención individualizada en espacios diferentes dentro del centro escolar.

## Discusión

Iniciábamos este estudio con la finalidad de conocer si la atención educativa del alumnado con diferentes capacidades para el aprendizaje en el Aula de Apoyo de un centro ordinario podría influir en la imagen social que el resto de las niñas y niños de sus aulas de referencia tenían sobre estas compañeras y compañeros.

Los resultados obtenidos señalan como aspecto más relevante cómo las niñas y niños que asisten fuera de su aula a recibir apoyos educativos no aparecen reflejados en los núcleos sociales en sus clases ordinarias para la realización de tareas escolares. Es más, aquellas y aquellos que sí participan de esas redes solo lo hacen desde perspectivas negativas de no elección principalmente.

En otros casos, no figuran ni en cuestiones de elecciones ni positivas ni negativas, como si estuviesen aislados plenamente de la vida diaria de su aula de referencia.

Esta reflexión queda fundamentada por los datos recogidos en el estudio de las distintas cuestiones planteadas. En el contexto donde se basa esta investigación, el nivel educativo no adquiere un valor de incidencia en la aceptación y rechazo del alumnado que asiste al Aula de Apoyo.

El alumnado con diferentes capacidades para el aprendizaje que posee dificultades en las áreas instrumentales es más rechazado para la elaboración de actividades grupales pues implica un grado de conocimiento de los contenidos acorde al ritmo que marca la programación establecida. Si estas niñas y niños presentan un desfase curricular y se ausentan varias sesiones en estas asignaturas para recibir una atención específica en el Aula de Apoyo, las posibilidades de su presencia en las experiencias en la clase de referencia quedan reducidas.

Por otra parte, si tienen dificultades en destrezas relativas a la lectoescritura, el cálculo, la atención, la memorización y el pensamiento son elegidos únicamente de forma negativa, pues para la participación en la dinámica y tareas de clase precisan de las mismas para la realización de las actividades en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeras y compañeros, exigencias que tradicionalmente son expuestas categóricamente por niveles, ciclos y etapas educativas y que influyen en el diseño de las programaciones de cada área sin atender a la diversidad que presenta la heterogeneidad de cada grupo de alumnado.

Es interesante resaltar el número elevado de rechazos para el trabajo que reciben las alumnas y alumnos con dificultades derivadas de problemas de comportamiento, y ninguno de aceptación. Suele ser principalmente alumnado que, al no poseer las capacidades necesarias para el correcto seguimiento de la dinámica de enseñanza-aprendizaje de la clase de referencia, se desconecta de las experiencias en el aula, desmotivándose por completo del sentido de la escuela y, por tanto, mostrando actitudes disruptivas o, por el contrario, inhibidas y de aislamiento ante el miedo al fracaso. Actitudes que también les marca ante el resto de sus iguales a la hora de realizar un trabajo escolar en grupo.

Las niñas y niños que presentan dificultades para el aprendizaje de origen orgánico son los únicos que son elegidos de todo el conjunto de alumnado que asiste al Aula de Apoyo y, a su vez, los más rechazados para la realización de tareas académicas en grupo dentro de las aulas ordinarias. Las características físicas y personales específicas de estas alumnas y alumnos son más visibles ante sus compañeras y compañeros, así como sus capacidades y barreras que encuentran para el aprendizaje, por lo que el “efecto Pigmalión” negativo se acentúa más hacia este grupo que con respecto a los demás por parte de toda la comunidad

educativa, partiendo de actitudes emocionales tradicionales de cuidado, comprensión de sus limitaciones y sobreprotección, sin exigirles ningún esfuerzo.

Basándonos en las sesiones de asistencia al Aula de Apoyo, los resultados muestran cómo el alumnado con diferentes capacidades para el aprendizaje es más rechazado cuanto más tiempo permanece fuera de su aula de referencia para una enseñanza “especial”. Sea el número de sesiones que sea, es un tiempo paralelo en el que no viven con sus iguales compartiendo experiencias en grupo. Como señala Susinos (2009), habría que replantearse la funcionalidad de estas medidas de atención a la diversidad existentes en nuestra práctica educativa diaria en relación con la formación subjetiva de etiquetas excluyentes que generan para el alumnado que participa de las mismas, así como de la negación de su presencia en vivencias grupales.

Es primordial la transformación de las aulas educativas en espacios donde se aprecie la diversidad de su alumnado, que potencie la participación, presencia y progreso de las niñas y niños con diferentes capacidades para el aprendizaje y que fomente las competencias afectivas y emocionales aceptando las diferencias desde la comprensión (Ainscow, 2001).

## Conclusiones

Recientes experiencias de éxito que han perseguido estas finalidades dentro del proyecto *Strategies for Inclusion Social Cohesion from Education in Europe* (INCLUD-ED Consortium, 2011) muestran los buenos resultados que ofrece la creación de aulas inclusivas abiertas a la comunidad en general a partir de la formación de grupos heterogéneos de alumnado, donde el profesorado adquiere el rol de guía y recibe la colaboración de otras maestras o maestros de refuerzo, familias y voluntariado en el

desarrollo de los contenidos. Es en estos casos donde la intervención específica al alumnado con diferentes capacidades para el aprendizaje que asiste al Aula de Apoyo se realiza dentro del mismo grupo donde están escolarizados sin la necesidad de asistir a otros espacios diferentes para una intervención pedagógica particular, convirtiéndose las y los especialistas en “Educación Especial” en otro profesorado directo dentro de la dinámica de la clase ordinaria atendiendo a todos por igual y sin marcar como diferente a ninguna niña o niño, además de orientar y preparar las adaptaciones necesarias para este alumnado, según sus capacidades y herramientas que precisa adquirir o mejorar (Ainscow, 2005).

Por último, estos espacios de trabajo en grupos interactivos fomentan canales nuevos de comunicación social entre sus miembros, permiten la ayuda mutua a través del trabajo cooperativo creando aprendizajes juntos, favoreciendo nuevas vías de crecimiento afectivo y emocional desde el respeto mutuo.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- Alegre de la Rosa, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Arruga, A. (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Belmonte, M. (1998). *Atención a la diversidad I: diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Casanova, M. (2013). *La sociometría en el aula* (Segunda edición). Madrid: la Muralla.
- Company, R. (1999). *Una escuela para todos: la socialización del alumnado con necesidades educativas especiales*. Madrid: Celeste.
- Cuenca, F. (2000). *Cómo motivar y enseñar a aprender en educación primaria: método, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Barcelona: Ciss-Praxis Educación.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, (17), 23-35.
- Gimeno, J., Feito, R., Clemente, M. y Perrenoud, P. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.



- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jefatura del Estado. (1990). Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado: 238 de 4 de octubre de 1990.
- Jefatura del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado: 295 de 10 de diciembre de 2013.
- Marchesi, Á. (1990). Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Tomo 3: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (21-67). Madrid: Alianza.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa: manuales de metodología de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de educación*, (353), 325-326.
- Moya, A, Ferrer, J. y Ruíz, J. (2005). *Una alternativa de apoyo en los centros: el modelo de apoyo curricular*. Málaga: Aljibe.
- O'Brien, T. y Guiney, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje: principios y práctica*. Madrid: Alianza.
- Paula, I. (2003). *Educación especial: técnicas de intervención*. Madrid: McGraw-Hill.
- Peñafiel, F. (2000). *Fundamentos pedagógicos en la intervención de alumnos con necesidades educativas especiales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pinto, V. y Sorribes, S. (1996). El aula como contexto social: las relaciones entre iguales. En R. Clemente y C. Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (233-237). Málaga: Aljibe.
- Puigdemívol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integradora: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Santiuste, V. (2002). Educación especial y dificultades de aprendizaje. En V. Bermejo, T. Andrés y A. Peña (Eds.), *Actas del II Congreso de Educación Especial y Atención a la Diversidad en la Comunidad de Madrid* (27-48). Madrid: Comunidad de Madrid.
- Sosa, J. y Alegre de la Rosa, O. (2006). La incorporación y tratamiento normativo del concepto de "necesidades educativas especiales" en España: algunas contradicciones, incoherencias y confusiones. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (19), 91-115.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, (349), 119-136.