

# La escuela inclusiva ante los alumnos tartamudos: actitudes y emociones en la relación educativa

## Inclusive School Faced with Students who Stutter: Attitudes and Emotions in Educational Relationships

Luis Castejón Fernández, Soledad González-Pumariega Solís, José Carlos Núñez Pérez y Julio Antonio González-Pienda García

*Universidad de Oviedo. Departamento de Psicología. Oviedo, España*

### Resumen

En un modelo inclusivo de escuela, las dificultades de los alumnos tartamudos adquieren relevancia en tanto que constituyen una manifestación de la diversidad. Estos alumnos no han encontrado siempre una respuesta satisfactoria a sus necesidades educativas y sí barreras para la participación que han hecho que la tartamudez incrementara el riesgo de que se produjera un desajuste personal y social. La situación de los alumnos tartamudos representa, en un modelo inclusivo de escuela, un reto para el desarrollo de una educación de calidad de la que pueda beneficiarse todo el alumnado. En este artículo, se plantea la necesidad de desarrollar una propuesta educativa que atienda a las dificultades escolares de estos alumnos que, generalmente, han recibido una atención exclusivamente terapéutica orientada a eliminar el trastorno. Las actitudes positivas de los maestros hacia la diferencia son una premisa básica de la educación que, en el caso de los alumnos tartamudos, no se cumple. La encuesta realizada a una muestra de 177 maestros de educación primaria pone de manifiesto el contenido negativo del estereotipo acerca de los alumnos tartamudos. Los resultados resaltan la relevancia de dichos estereotipos en la relación maestro-alumno que se establece durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la importancia de prestar atención a la dimensión afectivo-personal y relacional para lograr desactivarlos. Se plantean, además, los beneficios que puede reportar para todo el alumnado el que se atienda a dicha dimensión y se sugieren propuestas concretas para mejorar la atención que se le presta en la práctica educativa.

*Palabras clave:* tartamudez, educación inclusiva, estereotipo, dimensión afectivo-personal.

## Abstract

The difficulties of children who stutter at school are relevant in inclusive school orientation as a sign of diversity. These students have encountered participation and learning barriers in school but not always satisfactory answers to their educational needs. This fact turned stuttering at school into a condition of risk, causing some difficulties to these students when trying to adjust to their personal and social environment. This situation represents a challenge for inclusive education to develop educational quality that benefits all the students. This article deals with the necessity to design educational programmes in school for this type of students who have generally received a therapeutic answer to their difficulties. Positive teacher attitudes toward differences constitute a basic premise of these educational programmes to attend diversity, which is not always achieved with children who stutter. The survey carried out with a sample of 177 students reveals the stereotype content of Primary school teachers' attitudes regarding students who stutter. The results show the negative stereotype and bring out both their relevance for teacher-student interaction in teaching-learning processes and the necessity to place the emphasis on relational and personal-emotional dimensions in the classroom to defuse these attitudes. Then, the benefits resulting from the attention paid to such dimension are presented, as well as a set of suggestions to improve the attention paid to this particular issue in the classroom.

*Key Words:* stutter, inclusive education, stereotype, personal-emotional dimension.

La opción inclusiva adoptada por la escuela en nuestro contexto ha hecho de la atención a la diversidad un criterio fundamental para determinar la calidad educativa de los centros. Lo que caracteriza el desarrollo de la escuela en el modelo inclusivo es el incremento de su capacidad para responder a las necesidades educativas de todo el alumnado, reduciendo de este modo las barreras para el aprendizaje y la participación. Es decir, en un centro educativo con una orientación inclusiva, el equipo educativo –y no únicamente los maestros individualmente– encuentra en la atención a la diversidad un medio fundamental para mejorar la calidad educativa (Booth y Ainscow, 2000; Echeita y Sandoval, 2002; Echeita, 2006).

Para el grupo de alumnos que tartamudea, la opción inclusiva representa la esperanza de que la escuela se transforme y desarrolle de tal manera que se eliminen las barreras que impiden su participación y hacen que se sientan excluidos. Se debe pensar, por ejemplo, que la participación oral en el aula ha supuesto –y sigue suponiendo aún– una dificultad importante para estos alumnos, ya hablan y leen de un modo

diferente: repiten sílabas o sonidos, prolongan sonidos y se bloquean en determinados segmentos del discurso. Además, un alumno que tartamudea en una rueda de lectura puede, mientras espera su turno en silencio, quieto en su silla, experimentar miedo, sudoración, incremento de la tasa cardíaca, es decir, todo un conjunto de síntomas que configuran la denominada ansiedad anticipatoria. Además, mientras lee tartamudeando estará sometido a una gran agitación, y tendrá que hacer frente a la tensión y la vergüenza que la situación le produce. Finalmente, más tarde, ya sentado en silencio en su pupitre sentirá soledad, culpa, rabia, humillación... Es decir, a su manera de hablar -el componente externo de la tartamudez- hay que añadir un conjunto de experiencias internas que configuran también las dificultades de estos alumnos. En esas experiencias, las reacciones de los otros significativos -maestros y compañeros- y las del propio alumno ante ellas establecen un círculo vicioso que termina afectando al desarrollo del trastorno y a la persona en distintas dimensiones (comunicativa, social y afectivo-personal). En torno al alumno se despliegan, de este modo, tanto un conjunto de factores de riesgo que pueden desencadenar experiencias negativas e incrementar el riesgo de desajuste personal y social, como un conjunto de factores de protección que actúan en sentido contrario (Guitar, 1998).

En esta línea se sitúan las aportaciones de Hugh-Jones y Smith (1999), quienes, en una investigación retrospectiva, obtienen que el 84% de adultos tartamudos manifiesta haber tenido dificultades para hacer amigos y, de estos, el 51% considera que la tartamudez fue la única causa de esa dificultad. Además, el 83% se sintió en alguna ocasión víctima de acoso por parte de los compañeros por causa de la tartamudez y destaca que, en este caso, la actitud de los profesores ante el acoso constituía un factor que agravaba su situación llevándoles a una situación de indefensión y soledad. Así mismo, en otro estudio retrospectivo, Koplak y Ross (2004) muestran el impacto negativo de la tartamudez en la relación interpersonal que los alumnos tartamudos mantienen con compañeros y profesores en el contexto escolar, y, también, el impacto de la misma en el rendimiento académico. En este aspecto, aunque los alumnos tartamudos suelen tener capacidades suficientes para tener un buen rendimiento, sus resultados se ven con frecuencia limitados por las dificultades de participación en el aula y por las limitaciones que la tartamudez conlleva en el ámbito escolar (Guitar, 1998).

Por su parte, Rodríguez Carrillo (2005), en un estudio sobre la tartamudez desde la perspectiva de las personas tartamudas, destaca como éstas atribuyen a los años escolares consecuencias nefastas para su futuro ajuste personal y social: «Fueron los peores años de mi vida. La escuela, por culpa de mi tartamudez, fue un sufrimiento» (p. 83), «Nunca pude sobresalir en la escuela, era un martirio ir a las clases, me tenía

que quedar callado sabiendo las respuestas y así otras cosas más» (p. 83), «Cuando la maestra me pidió que leyera, me bloqueé y mis compañeros comenzaron a burlarse de mí. Me puse muy triste, avergonzado y me puse a llorar» (p. 77). En algunos casos, los efectos negativos a nivel personal y social son reconocidos amargamente: «Mi tartamudez me golpea hasta lo más profundo mi autoestima y el concepto de mí mismo» (p. 76). «La tartamudez me ha hecho sufrir y llorar, en mi adolescencia, empecé a darme cuenta de las implicaciones que tendría en mi vida: me impediría encontrar una novia, una chica que me quisiera y me impediría encontrar un trabajo para mantenerme a mí mismo» (p. 76). En otros casos, los efectos negativos son menores y las personas manifiestan un mayor grado de integración social y ajuste personal: «para mí, la tartamudez con mis 54 años no es ningún problema. Hoy soy un profesional muy cualificado, ocupo un estupendo lugar en esto que hemos dado en llamar sociedad, soy un hombre feliz».

Como conclusión de los trabajos, se puede señalar que los alumnos tartamudos encuentran en la escuela factores de riesgo que repercuten tanto en el desarrollo de la tartamudez, como en su ajuste afectivo-personal y social, y tienen importantes efectos en su desarrollo personal y su integración social. Al mismo tiempo, existe una serie de factores de protección que disminuye la probabilidad de que se produzca ese desajuste. Pero se debe asumir que la investigación no se ha centrado en el estudio de esos factores, y que estos alumnos no han recibido la atención precisa en programas específicos de atención a la diversidad que se ocupen de reducir sus barreras de participación. Se puede decir que son alumnos que, sin pertenecer al grupo de necesidades educativas especiales, ni al grupo de dificultades de aprendizaje, encuentran barreras para la participación y el aprendizaje que les sitúan en los límites del sistema y ponen de manifiesto lo limitados y constreñidos que resultan los centros escolares.

Por consiguiente, en la escuela inclusiva, las dificultades de los alumnos tartamudos deben -como las de cualquier otro alumno- afrontarse de acuerdo con un criterio educativo que permita potenciar los factores de protección frente a los de riesgo. Además, la inclusividad plantea la diversidad en los centros escolares como un valor que permite que estos incrementen la calidad de la educación que imparten. Es decir, hablar de inclusión supone hablar de centrarse en un grupo de alumnos en situación de riesgo de exclusión para descubrir y remover las barreras que estos encuentran para el aprendizaje y la participación, y esto es algo que puede beneficiar a todo el alumnado. Así, las barreras son un reto para impulsar valores y prácticas inclusivas que fomenten el desarrollo de los centros (Both y Ainscow, 2000; Echeita, 2006).

Los planteamientos que en este trabajo se ofrecen surgen de la experiencia formativa que este equipo de investigación realiza con maestros tutores y maestros de audición y lenguaje de Educación Primaria en colaboración con distintos Centros de Profesorado. En los cursos, desarrollados con una metodología participativa, los maestros profundizan en las dificultades que muestran los alumnos y ponen de manifiesto las dificultades que encuentran a la hora de enseñar. Destacan con frecuencia la atención insuficiente que se ha prestado a estos alumnos en las propuestas dirigidas a la atención a la diversidad («son los grandes olvidados del sistema educativo» señalaba una maestra), y la ausencia de formación sobre la tartamudez y sobre la educación de los alumnos tartamudos en la escuela, en comparación con otras formas de diversidad. Junto a estos aspectos se aprecian también en las intervenciones de los maestros indicadores de actitudes negativas ante los alumnos con tartamudez. Así, se abordó el estudio de estas actitudes y de los cambios que en ellas se producen como base para desarrollar propuestas educativas inclusivas que sirvieran para mejorar la calidad educativa (Castejón, 2004; Castejón, González-Pumariega, Núñez y González-Pienda, 2007).

Así, en este artículo, se analizan las actitudes de los maestros ante una manifestación concreta de la diversidad, la tartamudez, dada la importancia que dichas actitudes tienen en el desarrollo de propuestas educativas de atención a la diversidad. Concretamente, se estudia el contenido del estereotipo que los maestros tutores españoles de Educación Primaria tienen sobre los alumnos tartamudos. Las percepciones y actitudes de los maestros se relacionan con sus reacciones y comportamientos ante los alumnos tartamudos y son determinantes en el desarrollo de programas educativos orientados a la reducción de las barreras para la participación cuando hablamos de atención a la diversidad. Tal como plantean Álvarez, González-Pienda, Núñez y Soler (1999, p. 11) de manera general: «una concepción de la atención a la diversidad tan exigente como la propuesta en la escuela inclusiva supone en los docentes un cambio conceptual importante en la manera de enfocar las diferencias individuales, de valorarlas y de dar la respuesta educativa adecuada en cada caso».

Los estudios previos sobre el contenido del estereotipo de los maestros han destacado que se identifica a estos alumnos con un conjunto de rasgos de personalidad que configuran un contenido negativo -introvertido, inseguro, nervioso, callado, reservado, ansioso, pasivo... (Dorsey y Wenker, 2000; Frank, Jackson, Pimentel y Greenwood, 2003; Klassen; 2001,2002; Snyder, 2001; Rodríguez Carrillo, 1998). Además, y esto resulta de gran interés para la escuela inclusiva, en los estudios sobre actitudes, se ha encontrado evidencia empírica de que el estereotipo negativo existe en distintos países, marcos socio-culturales y grupos de población (empresarios,

comerciantes, logopedas...). Por lo tanto, las actitudes están en la base de la discriminación o exclusión que las personas tartamudas experimentan en el ámbito personal, familiar, educativo y laboral. Es decir, en este caso, el desarrollo de la inclusión es necesario como prevención de la exclusión social existente, ya que ésta resulta incompatible con los valores democráticos (Echeita, 2006).

Por otra parte, al plantear una propuesta de atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva, surge una cuestión esencial relacionada con el cambio educativo: si las propuestas inclusivas enriquecen la calidad educativa de la escuela, habría que preguntarse qué dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje son relevantes cuando se habla de las dificultades de los alumnos tartamudos y si el resto del alumnado puede beneficiarse de la atención a esos aspectos. Estas dos cuestiones garantizan la viabilidad del cambio educativo, pues, en un marco inclusivo, no se pretende trabajar sólo para un grupo de alumnos, sino para todo el alumnado y con el compromiso de generar un cambio social (Both y Ainscow, 2000).

En consecuencia, partiendo del marco planteado, este artículo se propone tres objetivos previos a la elaboración de una propuesta educativa:

- Identificar el contenido del estereotipo que los maestros tutores tienen sobre los alumnos tartamudos.
- Determinar las consecuencias educativas del contenido del estereotipo obtenido para desarrollar una acción educativa con los alumnos tartamudos.
- Reflexionar sobre las ventajas que para todo el alumnado se derivan de la atención a las dificultades de los alumnos tartamudos.

## Método

### Muestra

Se seleccionaron al azar 32 centros escolares de la zona centro del Principado de Asturias. En el conjunto de dichos centros, hay un total de 350 unidades de Educación Primaria, cada una de ellas con su correspondiente maestro tutor. De los 350 sujetos

seleccionados contestaron la encuesta 177, de los que el 31% era hombre y el 69% mujer, y que se distribuyen de forma equilibrada en los distintos cursos de Educación Primaria (1º =13,5%; 2º = 15,8%; 3º =17,5%; 4º =17,5%; 5º = 18,7%; 6º =17%). Además, el 75% de la muestra tenía más de 20 años de experiencia profesional, y, mientras que el 36,2% tenía experiencia docente con alumnos tartamudos, el 63,8% restante nunca había trabajado con este tipo de alumnos.

## **Instrumentos**

Para recoger los datos se elaboró un cuestionario organizado en dos apartados. Después de una breve presentación en la que se explica la finalidad de la investigación, en el primer apartado del cuestionario, se recoge información general sobre la muestra, mientras que, en el segundo, y con el fin de determinar el contenido del estereotipo, se presenta a los maestros una lista de adjetivos (adjective-check list) de los que deben seleccionar un máximo de 10 -los que considere más típicos o representativos del modo de ser de los alumnos tartamudos. Después de realizar varias pruebas piloto con grupos de maestros se optó por utilizar la lista de 69 adjetivos, (34 positivos y 35 negativos), elaborada por Rodríguez Carrillo (1998) en un trabajo similar realizado con población venezolana. Así, con el uso del procedimiento establecido por Katz y Braly (1933. Citado por Sangrador, 1981), que ya Sangrador (1981) aplicó al estudio del estereotipo de personas de distintas autonomías españolas y Rodríguez Carrillo (1998) al de personas tartamudas, se pretende determinar el contenido del estereotipo de los maestros tutores sobre los alumnos tartamudos de Educación Primaria.

## **Procedimiento**

A partir del establecimiento de una línea de colaboración entre el Departamento de Psicología y la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, se estableció un primer encuentro con los directores de los centros para dejar los cuestionarios y encargarles que los distribuyeran entre los tutores. Después de una semana, el investigador pasó a recogerlos. En algunos casos, el director delegó la responsabilidad en el Maestro de Audición y Lenguaje.

## Resultados

Para establecer el contenido del estereotipo social a partir del cómputo de los adjetivos seleccionados por los maestros, se calculó el porcentaje de atribuciones esperable al azar siguiendo la fórmula planteada por Sangrador (1981):

$$\frac{N^{\circ} \text{ de sujetos } \times \text{ Media de adjetivos seleccionados}}{N^{\circ} \text{ de adjetivos propuestos}}$$

En nuestro caso, aplicando dicha fórmula, se obtiene un valor de 17,95. Por lo tanto, se eligen como componentes del estereotipo aquellos adjetivos que presentan porcentajes de selección superiores al 17,95%. Si se aplica este criterio a los porcentajes de respuesta obtenidos para cada adjetivo (Tabla I, Figura I), se obtienen 8 adjetivos que forman el contenido del estereotipo: *inseguro, introvertido, acomplejado, nervioso, tímido, emotivo, agitado y solitario*. De acuerdo con los criterios establecidos sobre el carácter positivo o negativo de los adjetivos considerándolos de manera aislada (Rodríguez, 1998) sólo aparece un adjetivo positivo en el marco de un contenido del estereotipo negativo. El carácter negativo del estereotipo se acentúa si se considera la dimensión del estereotipo denominada uniformidad (Sangrador, 1981). En este caso, sería especialmente alta en los cuatro adjetivos que superan un 66% de selecciones: *inseguro, introvertido, acomplejado y nervioso*.

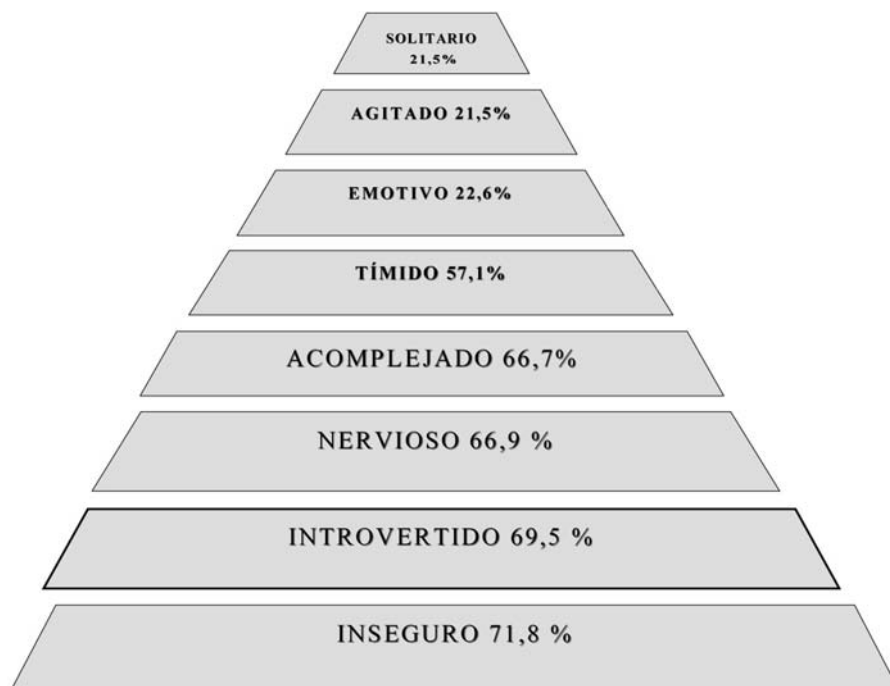
TABLA I. Porcentaje de respuestas obtenidas en la lista de adjetivos

Adjetivos	%	Adjetivos	%	Adjetivos	%
<b>Acomplejado</b>	<b>66,7</b>	Dinámico	2,8	<b>Nervioso</b>	<b>66,9</b>
Adaptado	5,1	Divertido	1,7	Neurótico	0
<b>Agitado</b>	<b>21,5</b>	Dócil	4,5	Normal	15,3
Agresivo	6,2	<b>Emotivo</b>	<b>22,6</b>	Obediente	9
Alegre	6,8	Emprendedor	1,3	Positivo	2,3
Amistoso	7,3	Enfermo	0,6	Realista	1,1
Anormal	0	Estúpido	0	Rebelde	2,3
Antipático	0	Exitoso	0	Rechazado	13,6
Arriesgado	0,6	Extrovertido	1,7	Reflexivo	5,1
Astuto	2,3	Flojo	2,8	Resentido	6,8
Bruto	2,3	Fuerte	1,1	Responsable	6,8
Bueno	12,4	Inadaptado	11,9	Retrasado	0
Calmando	2,8	Independiente	2,8	Rigido	4,5
Capaz	13,6	Inferior	4	Saludable	1,7
Colaborador	10,2	Insatisfecho	17,5	Satisfecho	0,6
Comunicativo	2,8	<b>Inseguro</b>	<b>71,8</b>	Seguro	0



Adjetivos	%	Adjetivos	%	Adjetivos	%
Consentido	2,3	Inteligente	14,7	Serio	13,6
Creativo	8,5	<b>Introverso</b>	<b>69,5</b>	Sincero	3,4
Dependiente	7,3	Loco	0	Simpático	4
Depresivo	5,6	Mal Educado	0	<b>Solitario</b>	<b>21,5</b>
Desagradable	0	Manipulador	1,1	Sosegado	1,7
Desobediente	1,1	Miedoso	16,9	Tenaz	10,2
Desvalido	6,8	Minusvalido	2,3	<b>Tímido</b>	<b>57,1</b>

FIGURA I. Contenido del estereotipo de los maestros sobre los alumnos tartamudos



## Discusión de los resultados

El análisis de los resultados sobre el contenido del estereotipo se realizará en el marco de los tres objetivos planteados: En primer lugar, comparar el resultado obtenido con los de otros estudios sobre el contenido del estereotipo; en segundo lugar,

determinar las consecuencias de ese contenido del estereotipo en la situación educativa de los alumnos tartamudos; y, por último, inferir los beneficios que de la atención a los alumnos tartamudos trae consigo para todo el alumnado y para el incremento de la calidad educativa de los centros.

## Contenido del estereotipo

El contenido del estereotipo se corresponde con una imagen negativa: *inseguro, introvertido, acomplejado, nervioso, tímido, emotivo, agitado y solitario*. Estos datos son coherentes con los de estudios previos que se han revisado, aunque, si cabe, en nuestro trabajo se encuentran resultados más negativos. Así, si se considera el contenido del estereotipo obtenido por Rodríguez Carrillo (1998) con la misma lista de adjetivos (tímido 54%, nervioso 39,9%, inseguro 37,7%, capaz 34,1%, amistoso 33,3% y colaborador 29,7%), se observa que los resultados de nuestra investigación son más negativos. Los estudios sobre el estereotipo de las personas tartamudas realizados con distintos grupos sociales (dependientes comerciales, maestros y profesores de distintos niveles, logopedas, familiares y amigos, estudiantes y población en general) obtienen también un contenido negativo (Klassen, 2001). Se puede hablar por lo tanto de una imagen social negativa de la tartamudez. ¿Cómo se pueden explicar estos resultados, puesto que nuestra propia investigación los confirma?

Una posible explicación del estereotipo negativo obtenido es que esté justificado y que los tartamudos sean realmente inseguros, introvertidos, acomplejados, nerviosos... Sin embargo, Anderson, Pellowski, Mark, Conture y Kelly (2003) encuentran que las características de personalidad de los alumnos tartamudos ofrecen la misma diversidad que las de los alumnos no tartamudos y, por lo tanto, no existen rasgos propios de los alumnos tartamudos. Estos autores señalan que la experiencia continuada de tartamudear tiene efectos en la personalidad que se manifiestan en la vida adulta, pero que no aparecen todavía en la infancia.

Otra posible explicación se basa en la observación que Westbrook, Bauman y Shinnar (1992) realizan sobre la percepción de las diferencias. Cuando una diferencia es fácilmente perceptible y se manifiesta en la comunicación, se incrementa el riesgo de que sea negativamente evaluada por los interlocutores. Es decir, la tartamudez se manifiesta en la comunicación y en la relación educativa como un ruido que incomoda tanto a los interlocutores de la persona tartamuda, como a la propia

persona tartamuda, lo que genera una compleja red de percepciones mutuas que termina por constituir una barrera mental que separa al alumno del maestro (Dorsey y Wenker, 2000). Estos autores mencionan la posibilidad de que se supere el efecto del estereotipo a partir del conocimiento mutuo que maestro y alumno tartamudo establecen en la relación educativa, siempre y cuando en ese proceso de relación se reduzca la distancia social y adquiera un valor personal. Así explican por qué en su trabajo sobre el contenido del estereotipo los alumnos tienen una representación más positiva de estos alumnos que los maestros. Frank, et al. (2003) también obtienen un estereotipo más positivo en los compañeros que en los maestros, y lo explican del mismo modo. Por su parte, Klassen (2001, 2002) comprueba que, cuando disminuye la distancia social, mejora el contenido del estereotipo y, además, que los maestros son, dentro del grupo de conocidos de una persona tartamuda, los que manifiestan una mayor distancia social, lo cual lleva a pensar que están más preocupados por la dimensión académica de la enseñanza, que por la dimensión personal y relacional.

Se puede decir, por tanto, que la relación interpersonal desactiva el estereotipo. Este hecho encuentra explicación en *el modelo de la disociación* de Devine (1989), que diferencia entre estereotipo y creencias personales, y considera que son dos cogniciones sociales distintas. De tal forma que, aunque exista un estereotipo social negativo, las creencias surgidas a partir del conocimiento personal pueden desactivarlo a la hora de construir la imagen de un alumno tartamudo concreto. Por lo tanto, se puede establecer la predicción de que el estereotipo negativo persistirá cuando se acompañe de cierta distancia social o falta de implicación del maestro en la relación con el alumno y se desactivará cuando, en la relación educativa, se reduzca esa distancia social. La distancia social se puede explicar por distintos motivos, destacaremos dos: la escasa formación sobre el tema de la tartamudez (Castejón, 2004) y la escasa atención que se presta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a los aspectos afectivo-personales y relacionales frente a los cognitivos. Si esto es así, las dificultades de los alumnos tartamudos suscitan tanto la necesidad de conocer y entender la tartamudez, como la necesidad de atender a la dimensión afectivo-personal y relacional en el aula. Es precisamente éste uno de los aspectos que establecen el valor de la tartamudez como diferencia, pues prestarle una mayor atención a esa dimensión puede favorecer a todo el alumnado. Pero, antes de abordar ese tema, se determinarán, tal como se planteó en el segundo objetivo, las consecuencias educativas del contenido del estereotipo obtenido con el fin de elaborar una propuesta inclusiva para los alumnos tartamudos.

## **El contenido del estereotipo y la situación educativa de los alumnos tartamudos: análisis para una propuesta inclusiva**

Tradicionalmente, la intervención en tartamudez infantil ha sido fundamentalmente terapéutica. Se ha actuado bien sobre los aspectos externos de la tartamudez, relacionados con la fluidez y la producción del habla, bien sobre los internos, ligados a las actitudes y las variables afectivo-personales que entran en juego en la comunicación. Logopedas y psicólogos se han esforzado por lograr la recuperación o «curación» de la tartamudez y, para ello, han seguido distintos procedimientos y han elaborado diversos planteamientos (Guitar, 1998). No se van a describir aquí programas de rehabilitación específicos, no es el propósito de este artículo, sino que se mostrará cómo, en un marco emergente en el que surgen propuestas alternativas a la rehabilitación de la tartamudez (Asociaciones de personas tartamudas, Grupos de Autoayuda...), se hace necesario analizar la situación de estos alumnos en la escuela, para así sentar las bases que propicien el desarrollo de una intervención educativa inclusiva centrada en sus dificultades. Además, el interés por el tema aumenta si se considera que, según los últimos estudios epidemiológicos, la prevalencia de la tartamudez entre los 5-10 años –Educación Primaria– es de un 1,44% (Craig, Hancock, Tran, Craig y Peters, 2002).

En este análisis, se parte de un dato confirmado en esta investigación: el contenido del estereotipo de los maestros sobre los alumnos tartamudos es negativo. ¿Qué efecto directo tiene este estereotipo en los alumnos tartamudos? No se puede indicar el impacto, pues no se ha investigado suficientemente este aspecto. De manera general, se ha mostrado que las representaciones de los maestros no sólo explican su actuación en el aula, sino que tienen un efecto sobre el alumno, específicamente, sobre su modo de abordar las tareas académicas y las relaciones que en torno a ellas se establecen (Miras, 1998). Así, se deduce que el estereotipo del maestro sobre el alumno tartamudo genera expectativas que actúan como profecías que pueden cumplirse, es decir, el maestro elabora una previsión sobre lo que puede esperar o no de un determinado alumno y esa previsión, en determinadas condiciones, puede afectar y delimitar el comportamiento del alumno, que termina respondiendo a las expectativas expresadas por el profesor verbal y no verbalmente en la rutina del aula.

Por lo tanto, la atención educativa se debe ocupar de las dificultades escolares que encuentran los alumnos tartamudos por el hecho de hablar y leer de un modo diferente, y, también, de las reacciones de sus maestros y compañeros, pues es en la interacción con ellos donde se manifiestan las dificultades y surgen las barreras de participación (Both y Ainscow, 2000).

De este modo, en un marco colaborativo, es necesario promover en la escuela culturas, políticas y prácticas inclusivas para llegar a entender la tartamudez no tanto como un trastorno, sino como fuente de dificultades educativas en la relación de un alumno con su entorno. El concepto «barreras para el aprendizaje y la participación» abre la atención a la diversidad más allá del grupo de alumnos identificados en función de unos criterios establecidos como alumnos con necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje. Tal como señalan Both y Ainscow (2000, p. 9), «centrarse en las dificultades de ese colectivo de alumnos puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos».

La aproximación educativa tiene sentido en sí misma y se centra -en cada caso- en las dificultades que los alumnos tartamudos encuentran en el contexto escolar. No pretende encontrar la manera de lograr la recuperación de la tartamudez, sino eliminar las barreras para la participación de un alumno concreto que tartamudea. De esta forma, algunos de los objetivos de la intervención educativa serían: desarrollar el conocimiento de la tartamudez en la escuela, promover, en maestros y compañeros, actitudes favorables hacia la tartamudez, buscar procedimientos de participación oral en el habla que favorezcan la intervención de todo el alumnado, desarrollar estrategias para lograr la integración del alumno con sus compañeros evitando la exclusión, la burla y el acoso, e instaurar procedimientos de acercamiento al alumno en la acción tutorial (Salgado, 2006). Y, como paso previo a todas estas medidas de intervención, es conveniente establecer un clima de participación y colaboración en el equipo educativo, de tal forma que la dificultad de enseñanza que experimenta un maestro ante un alumno tartamudo sea una vivencia compartida, y otros maestros colaboren para construir un marco inclusivo más allá del aula y del momento en que puntualmente maestro y alumno interactúan.

Por lo tanto, el papel del maestro no es corregir al alumno tartamudo o enseñarle a hablar bien -ya que considera que no se debe hablar como él lo hace. Tampoco debe afrontar el reto de atender a la diversidad de una manera individual. Estas actitudes complican el problema y limitan el clima escolar que el alumno precisa. Lo que el maestro debe hacer es compartir la tartamudez con el alumno y motivarle para incrementar su participación al mismo tiempo que genera en el aula un clima de confianza y aceptación (Rodríguez Carrillo, 1986). Además, debe promoverse en el equipo educativo un proceso inclusivo para crear un marco organizativo y un clima de colaboración que de respuesta a las dificultades que surgen, en un momento dado, de la diversidad del alumnado (Castejón et al., 2007).

## **El valor de la tartamudez como diferencia: la dimensión afectivo-personal en el aula**

En el apartado anterior, se reseña el peso que el tipo de interacciones que se establece en el aula tiene en lo que en ésta ocurre. Dichas interacciones pueden ser origen de dificultades y barreras, ya que, en las situaciones de enseñanza/aprendizaje, los aprendices construyen conocimientos con otros y, a menudo, gracias a otros (Onrubia, 1998; Coll, 2000). El otro (profesor o iguales) es, pues, un factor clave para entender qué aprenden los alumnos cuando aprenden. Tanto es así, que, en el caso concreto del profesor como «otro significativo» en el contexto de enseñanza/aprendizaje, se han realizado numerosas investigaciones en las que se trata de delimitar qué características poseen los profesores verdaderamente eficaces y qué los diferencian de aquellos que no lo son tanto. Sin ánimo de ser exhaustivos, puesto que ese no es el propósito de este artículo, normalmente se destacan las relacionadas con el dominio de estrategias instructivas cuyo propósito directo es la enseñanza, así como con el dominio de estrategias relativas a la dirección y control del aula (Doyle, 1986). Más concretamente, el profesor eficaz es aquel que, en palabras de Brophy y Good (1986), planifica la instrucción, el nivel de agrupamiento de los alumnos, la presentación de las actividades de aprendizaje –comienza sus lecciones activando los conocimientos previos de sus alumnos, explicando los objetivos y funcionalidad de la misma, presentando lentamente los materiales, dando instrucciones, corrigiendo, proporcionando refuerzo... (Justicia, 1998)–, el uso y formas de evaluación...

Aunque todo esto es de capital importancia, parece, sin embargo, que se olvida algo obvio (quizá sea esa la razón del olvido) y en lo que una gran mayoría de profesionales del campo de la educación está de acuerdo: lo que caracteriza las situaciones de enseñanza/aprendizaje es que son situaciones fundamentalmente comunicativas, interpersonales, con un componente afectivo-emocional dirigido hacia los demás y hacia uno mismo (Graham, 2001), de forma que el ajuste del alumno a la escuela va a estar afectado en gran medida por las relaciones sociales que en ella establezca. Puesto que esto es así, es necesario tener en cuenta que si se quiere comprender por qué los alumnos hacen lo que hacen –y en ocasiones no hacen lo que los profesores esperan que hagan–, no basta con atender a la dimensión instruccional-cognitiva o «fría» del proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que es imprescindible considerar además la dimensión «caliente» (Pozo y Monereo, 1999), la que tiene que ver con los aspectos afectivo-emocionales presentes siempre en cualquier situación social. En este sentido, Marchesi señala recientemente que «el cuidado de la vida afectiva de los

alumnos no suele estar presente entre las prioridades de la acción educativa. Sin embargo, es una dimensión crucial en su desarrollo» (Marchesi, 2004, p. 145).

Dentro de este marco, en este artículo, se acaba de mencionar una frase que aquellos que quieran dedicarse o se dediquen a la docencia deberían «mantener activa» en su memoria: «fueron los peores años de mi vida. La escuela, por culpa de mi tartamudez, fue un sufrimiento». Esta frase, que recoge la experiencia real de un adulto tartamudo, la repetía –si bien las causas no eran las mismas– un grupo de oyentes de radio que participaba en un coloquio abierto acerca de sus vivencias escolares –aunque hay que decir que, por suerte, otros oyentes tenían recuerdos muy agradables de sus años de colegio–, y la expresaba también, aunque de manera menos dramática, el escritor A. Muñoz Molina en una entrevista publicada en prensa, en la que decía que, de las clases de matemáticas, lo único que recordaba –como muchos otros estudiantes– era la emoción (negativa) que le generaban.

Esta frase, esos oyentes y el recuerdo de este escritor traen a un primer plano lo ya señalado anteriormente, esto es, que la escuela no es un contexto neutro en el que los aprendices se limitan a cubrir tareas intelectuales, sino un contexto interpersonal en el que se ponen en juego todos aquellos aspectos que tienen que ver con la dimensión más íntima de la persona, con la dimensión afectiva, y que ésta está vinculada con necesidades que tienen tanto peso en nuestro comportamiento como son las necesidades de competencia social y de pertenencia. Y es que, como muy bien expresó Solé (1993), cuando un aprendiz se implica en las tareas escolares, lo que hace y los resultados que obtiene repercuten sobre su persona globalmente, de forma que las experiencias escolares no sólo indican si uno es o no capaz de aprender, sino, también, si es una persona capaz de obtener el reconocimiento, el respeto, la valoración y la aceptación de los otros.

Las dificultades de los alumnos tartamudos recuerdan, a veces dolorosamente, que el proceso de enseñanza/aprendizaje es un proceso en el que «los alumnos y los profesores que interactúan ... además de poner en juego sus capacidades y recursos cognitivos, experimentan sentimientos, deseos, intereses que denotan sus correspondientes capacidades afectivas y de equilibrio personal» (Miras, 1998, p. 47). Por lo tanto, el profesor desempeña en la clase un papel prioritario no sólo como fuente de conocimientos, sino también –y fundamentalmente– como «mentor», «protector» y fuente de autoestima positiva, o, al contrario, como un espejo que le devuelve al aprendiz la imagen de que es una persona poco válida, poco competente, poco interesante...

El profesor es, por tanto, una fuente de información emocional, relativa al yo, y gran parte de esa información la transmite a través de sus gestos, sus expresiones

faciales, su postura y su discurso (Graham, 2001). La base de esta forma de comunicación son sus pensamientos y sus creencias, no sólo sobre lo que son la enseñanza y el aprendizaje, sino también sobre los aprendices. Estos pensamientos o creencias incluyen, tal como señala Justicia (1998), una mezcla de conocimiento demostrado, intuiciones, estereotipos... que forma el «contexto psicológico» en el que se basa su comportamiento en el aula, es decir, constituyen un principio de acción.

En el caso concreto de la tartamudez, esas teorías o creencias representan al aprendiz tartamudo como una persona insegura, introvertida, acomplejada, nerviosa, tímida, emotiva, agitada y solitaria. Este tipo de pensamiento da lugar a un comportamiento por parte del profesor que refleja tanto la imagen que tiene del aprendiz («yo te veo así»), como las emociones que siente, creándose de esta forma, entre profesor y aprendiz, una corriente comunicativa que es la clave para entender por qué éste hace lo que hace. En este sentido, cuanto más competente se perciba el aprendiz en sus interacciones con el profesor (porque éste con su conducta se lo indique), más probable será que lo considere como una fuente de apoyo, aceptación y reconocimiento. Y viceversa, cuanto más desagradado perciba por parte del profesor respecto a su competencia, su forma de ser, su personalidad... mayor sensación de falta de apoyo, de incapacidad personal y de malestar experimentará (Marchesi, 2004), o, tal como se señala en la primera parte de este artículo, mayor será su sensación de miedo, vergüenza, humillación y frustración. Por lo tanto, el pensamiento del profesor es un factor contextual de gran importancia para poder comprender y explicar qué ocurre en el aula (Justicia, 1998).

Si consideramos lo antes señalado y retomamos las cuestiones que dieron pie a este apartado, cabría proponer:

- La inclusión en los programas de formación de maestros de cuestiones explícitas relativas al peso de la dimensión afectivo-emocional en el aprendizaje, ya que los profesores no sólo deben ser eficaces desde el punto de vista académico, sino que también deben ser sensibles a las necesidades socio-emocionales del aprendiz.
- La formación práctica de los profesores en cuestiones que les permitan proporcionar a sus alumnos no sólo un andamiaje cognitivo y motivacional, sino también emocional y social, como:
  - El reconocimiento del valor de las emociones y los sentimientos de profesores y alumnos, así como su importancia para el ajuste personal y para el aprendizaje.



- La toma de conciencia de su sistema de creencias, así como de la congruencia que existe entre lo que pienso-siento-hago/digo.
- El control de la comunicación verbal y gestual.
- La orientación hacia la corrección y el apoyo frente a la corrección y el rechazo (es decir, orientación hacia la emocionalidad, no hacia la tartamudez).

En definitiva, sería importante enfatizar que

el profesor ha de ser consciente de que en las relaciones que se establecen en su aula se está creando un mundo de relaciones y de afectos. Y que él es un punto de referencia afectivo importante para cada uno de sus alumnos. Su manera de comunicarse, de organizar el trabajo en clase, de atender y evaluar a sus alumnos va a tener una indudable repercusión sobre ellos (Marchesi, 2004, p. 145).

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, L., GONZÁLEZ-PIENDA, J., NÚÑEZ Y SOLER, E. (1999). *Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. Madrid: Pirámide.
- ANDERSON, J., PELLOVSKI, M., CONTURE, E. Y KELLY, E. (2003). Temperamental characteristics of young children who stutter. *Journal of Speech and Hearing Research*, 46, 226-246
- BOTH Y AINSCOW (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (versión en castellano). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BROPHY, J. Y GOOD, T. (1986). *Teacher behaviour and student achievement*. En M. C. WITTRICK (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Mcmillan.
- CASTEJÓN, L. (2004). *Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Oviedo.
- CASTEJÓN, L., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., NÚÑEZ, J. Y GONZÁLEZ-PIENDA, J. (2007). El asesoramiento psicoeducativo en el desarrollo de la escuela inclusiva: a propósito de los alumnos tartamudos. *Cultura y Educación*, 19, 5-16
- COLL, C. (2000). *La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula*. En S. AZNAR Y E. SERRAT (COORDS.), *Piaget y Vigotski en el S. XXI: referentes de actualidad*. Barcelona: Horsori editorial.

- CRAIG, A., HANCOCK, K., TRAN, Y., CRAIG, M. Y PETERS, K. (2002). Epidemiology of stuttering in the community across the entire life span. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1.097-1.105.
- DEVINE, P. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- DOYLE, W. (1986). *Classroom organization and management*. En M. C. WITTROCK (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Mcmillan.
- DORSEY, M. Y GUENTER, R. (2000). Attitudes of professors and students toward collage students who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 77-83.
- ECHETA, G. Y SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48
- ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- FRANK, A., JACKSON, R., PIMENTEL, J. Y GREENWOOD, G. (2003) School-age children's perceptions of a person who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, 28, 1-15.
- GRAHAM, S. (2001). *¿Qué es lo emocional de la motivación social? Un comentario*. En J. JUVONEN Y K. WENTZEL (eds.), *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. Oxford: University Press.
- GUITAR, B. (1998). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Massachussets: Williams and Wilkins.
- HUGH-JONES, S. Y SMITH, P. (1999). Self-reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *The British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-156.
- JUSTICIA, F. (1998). *El profesor: los procesos de pensamiento*. En A. BARCA, J. A. GONZÁLEZ, R. CABANACH Y J. ESCORIZA (eds.), *Psicología de la Instrucción (vol.3): componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- KLASSEN, T. (2001). Perception of people who stutter: re-assessing the negative stereotype. *Perceptual and Motor Skill*, 92, 551-559.
- (2002). Social distance and the negative stereotype of People Who Stutter. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 2, 90-99.
- KLOMPAS, M. Y ROSS, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 275-305
- MARCHESE, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza ensayo.
- MIRAS, M. (1998). *Aspectos afectivos y relacionales en la interacción educativa*. En A. BARCA, J. A. GONZÁLEZ, R. CABANACH Y J. ESCORIZA (eds.), *Psicología de la Instrucción*

- (vol.3): componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar. Barcelona: EUB.
- ONRUBIA, J. (1998). *Mediación y construcción de significados en la interacción profesor/alumno y en la interacción entre alumnos*. En A. BARCA, J. A. GONZÁLEZ, R. CABANACH Y J. ESCORIZA (eds.), *Psicología de la Instrucción (vol.3): componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- POZO, J. I. Y MONEREO, C. (1999). *Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico*. En J. A. POZO Y C. MONEREO (coords.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- RODRÍGUEZ CARRILLO, P. (1986). Actitudes y tartamudez. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 1229-1252.
- (1998). *El grado de favorabilidad del estereotipo y su relación con las conductas percibidas y adoptadas delante de un tartamudo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- (2005). *Hablan los tartamudos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- SALGADO, A. (2006). *Manual práctico de tartamudez*. Madrid: Síntesis.
- SANGRADOR, J. (1981). *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España*. CIS: Madrid.
- SNYDER, G. (2001). Exploratory research in the measurement and modification of attitudes toward stuttering. *Journal of fluency disorders*, 26, 149-160
- SOLÉ, I. (1993). *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*. En C. COLL, E. MARTÍN, T. MAURI, M. MIRAS, J. ONRUBIA, I. SOLÉ Y A. ZABALA (comps.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- WESTBROOK, L., BAUMAN, L. Y SHINNAR, S. (1992). Applying stigma theory to epilepsy: A test of a conceptual model. *Journal of Pediatric Psychology*, 17, 633-649.

**Dirección de contacto:** Luis Castejón Fernández. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. Plaza Feijoo s/n. 33003 Oviedo, Asturias, España. E-mail: luisfcf@uniovi.es