

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

**“LOS EFECTOS DE LOS TRASTORNOS LINGÜÍSTICOS
(LENGUAJE ESCRITO) SOBRE EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE PRIMARIA EN
JORDANIA”**

OMAR QASEM RADWAN AL-SHBOUL

DIRECTORES:
DR. MANUEL LORENZO DELGADO
DRA MARÍA AURELIA RAMÍREZ CASTILLO

MARZO, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Omar Qasem Radwan Al-Shboul
D.L.: GR 2883-2010
ISBN: 978-84-693-2526-1

*“Lo que nada cuesta, nada vale;
y así lo que mucho vale, mucho es lo que nos ha de
costar”.*

Luis de Granada

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	i
INTRODUCCIÓN	iii
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	1
CAPÍTULO UNO: LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	3
1.1 Breve reseña de la evolución histórica de concepto de las dificultades de aprendizaje	5
1.1.1 Fase de fundación: siglo diecinueve	5
1.1.2 Fase de transición: los años treinta-los años sesenta	6
1.1.3 Fase de integración: los años sesenta-los años setenta	7
1.1.4 Fase contemporánea: A partir del <i>Informe Warnock</i> (1978)	12
1.2 Evolución histórica de las dificultades de aprendizaje en España	18
1.3 Definiciones del concepto de las dificultades de aprendizaje	21
1.4 Criterios para la clasificación de las dificultades del aprendizaje	24
1.5 Clasificación de las dificultades de aprendizaje	26
1.6 Causas de las dificultades de aprendizaje	30
1.7 Del modelo del déficit al modelo de atención a la diversidad	32
1.7.1 Antes de los años cincuenta	32
1.7.2 Los años cincuenta	32
1.7.3 Desde los años sesenta hasta la época actual	33
1.8 El concepto de necesidades educativas especiales	36
1.9 La Ley Orgánica de Educación (2006) y las necesidades educativas especiales	40
1.10 Implicaciones de implementar un modelo educativo basado en el concepto de las necesidades educativas especiales	41
CAPÍTULO DOS: DIFICULTADES LECTOESCRITORAS: LA ESCRITURA, EL GRAFISMO Y LA DISGRAFÍA	45
2.1 Introducción	47
2.2 La escritura y el alfabetismo: contexto histórico	49
2.3 Sistemas de escritura	52
2.4 La evolución del grafismo	56
2.5 Requisitos necesarios para escribir	59
2.5.1 Habilidades motoras	62
2.5.2 Habilidades perceptivas	65
2.5.3 Habilidades lógico-intelectuales	68
2.5.4 Habilidades lingüísticas	69
2.5.5 Habilidades afectivas	70

2.5.6	Otros factores relevantes al aprendizaje de la escritura	71
2.6	Conceptualización de la disgrafía	72
2.7	El modelo madurativo de las disgrafías	75
2.7.1	Clasificación	75
2.7.2	Causas de las disgrafías	76
2.7.2.1	Trastornos de tipo madurativo	76
2.7.2.2	Trastornos caracteriales	77
2.7.2.3	Dispedagogía	77
2.7.2.4	Causas mixtas	78
2.7.2.5	Pseudodisgrafía	79
2.7.3	El proceso de escribir	79
2.7.4	El Diagnóstico del alumnado con disgrafía	80
2.8	El modelo cognitivo de las disgrafías	82
2.8.1	Clasificación	82
2.8.2	Causas de las disgrafías	84
2.8.3	Graves y el proceso de escribir	85
2.8.3.1	Etapas pre-escritura	88
2.8.3.2	Etapas de redacción	89
2.8.3.3	Etapas de revisión	90
2.8.4	El diagnóstico del alumnado con disgrafía	92
2.9	Conclusión	94
CAPÍTULO TRES:		97
DIFICULTADES LECTOESCRITORAS: LA LECTURA Y LAS DISLEXIAS		
3.1	Introducción	99
3.2	La lectura y el alfabetismo: contexto histórico	100
3.2.1	De la lectura a la lectura silenciosa	101
3.2.2	El alfabetismo en la época contemporánea	103
3.3	Definición de lectura	105
3.4	Requisitos necesarios para leer	106
3.5	El desarrollo del aprendizaje de la lectura	108
3.5.1	Etapas logográficas	110
3.5.2	Etapas alfabéticas	111
3.5.3	Etapas ortográficas	113
3.6	Habilidades lectoras	115
3.7	La lectura como proceso cognitivo	118
3.7.1	Procesos perceptivos	119
3.7.2	Procesos de acceso al léxico (subléxicos y léxicos)	120
3.7.3	Procesos sintácticos	121
3.7.4	Procesos semánticos	122
3.8	Modelos cognitivos de la lectura	123
3.8.1	Modelos de procesamiento ascendente	123
3.8.2	Modelos de procesamiento descendente	124
3.8.3	Modelos de procesamiento interactivo	125
3.9	Conceptualización de la dislexia	126
3.9.1	El diagnóstico de la dislexia	131

CAPÍTULO CUATRO: 135
JORDANIA Y SU SISTEMA EDUCATIVO

4.1	Introducción	137
4.2	Ubicación geográfica de Jordania	138
4.3	La sociedad jordana	148
4.4	Las circunstancias histórico-políticas	148
4.4.1	La ocupación otomana	148
4.4.2	La unión de las dos riberas	151
4.4.3	El surgimiento del estado democrático	154
4.4.4	El nacionalismo árabe	156
4.4.5	El fin de la unión entre las dos riberas	156
4.4.6	La guerra del golfo	157
4.4.7	El acuerdo de paz y la época de posguerra	158
4.5	Las circunstancias económicas	159
4.5.1	Los recursos de Jordania	160
4.5.2	La crisis económica post-1990	161
4.6	El desarrollo de la legislación educativa	164
4.6.1	Tipos de legislación educativa	164
4.6.2	Legislación educativa pre-1921	166
4.6.3	Legislación educativa 1921-1939	166
4.6.4	Legislación educativa 1939-1950	166
4.6.5	Legislación educativa 1950-1964	167
4.6.6	Legislación educativa 1964-1988	169
4.6.7	Legislación educativa a Partir de 1988	172
4.7	La filosofía de la enseñanza	173
4.7.1	La Ley de Educación y Enseñanza N° 27 del año 1988	177
4.7.2	Principios de política educativa reflejados en esta ley	181
4.7.3	La Ley de Educación y Enseñanza N° 3 del año 1994	182
4.7.4	Principios de política educativa reflejados en esta ley	184
4.8	Las etapas educativas	186
4.8.1	Etapas preescolar	186
4.8.2	Educación básica	191
4.8.3	Educación secundaria	195

CAPÍTULO CINCO: 201
LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN JORDANIA

5.1	Evolución de la educación especial en Jordania	203
5.1.1	Años anteriores a 1970	203
5.1.2	Etapas de transformación: 1971-1980	206
5.1.3	El periodo 1981-1992	210
5.1.4	El periodo actual a partir de 1993	212
5.2	Programas educativos ofrecidos a niños discapacitados	214
5.2.1	Programas para discapacitados mentales (moderados)	214
5.2.2	Programas para discapacitados auditivos	218
5.2.3	Programas para discapacitados visuales	222
5.2.4	Programas educativos para los discapacitados motrices	223

5.2.5	Programas educativos para los niños con necesidades especiales	225
5.2.5.1	Las cámaras de recursos	226
5.3	Los principales servicios ofrecidos en el ámbito de la educación especial	229
5.3.1	Servicios de diagnóstico, reconocimiento y prevención	229
5.3.2	Servicios educativos	234
5.3.3	Servicios de orientación	234
5.3.3.1	Metodologías de los servicios orientativos	236
5.3.3.2	Programas de orientación y dirección	237
5.3.4	Servicios de atención interna	239
5.3.5	Servicios de capacitación profesional	241
5.4	Cuerpos que trabajan en el ámbito de la educación especial	250
5.4.1	Cuerpo administrativo y sus funciones	256
5.4.1.1	Director de centro de educación especial	256
5.4.1.2	Auxiliar de dirección	257
5.4.1.3	Secretario	257
5.4.1.4	Responsable financiero y bienes	257
5.4.2	Cuerpo médico y sanitario y sus funciones	257
5.4.2.1	Especialista en formación médica	258
5.4.2.2	Psicólogo	258
5.4.2.3	Médico generalista	258
5.4.2.4	Terapeuta funcional y/o médico	259
5.4.2.5	Enfermero	259
5.4.2.6	Auxiliar de enfermería	259
5.4.3	Cuerpo técnico educativo y sus funciones	260
5.4.3.1	Especialista en educación especial	260
5.4.3.2	Asistente social	260
5.4.3.3	Profesor	261
5.4.3.4	Logopeda	261
5.4.4	Cuerpo de prácticas y de supervisión y sus funciones	262
5.4.4.1	Jefe de instructores	262
5.4.4.2	Preparador profesional	262
5.4.4.3	Asistente laboral	263
5.4.4.4	Especialista en evaluación	263
5.4.5	Equipo de técnicos especializados	264
5.4.6	Equipo de servicios laborales	264
5.5	La nueva estrategia del gobierno	265
CHAPTER SIX: THE ARABIC LANGUAGE, YOUNG LEARNERS AND LITERACY		267
6.1	Introduction	269
6.2	Arabic and diglossia	270
6.3	The geographical spread of Arabic	274
6.4	The Arabic alphabet and writing system	275
6.5	Research on reading/writing difficulties and Arabic	281
6.5.1	Cross-linguistic studies	281

6.5.2	Cross-linguistic study of deep dyslexia in Arabic	282
6.5.3	Developmental dyslexia in the Arabophone world	282
6.5.4	Challenges associated with dyslexia assessment in Arabic	287
6.5.5	Diglossia and literacy skills	288
6.5.6	Gender and literacy skills	291
6.5.7	Attitudes to diglossia	294

PARTE II: LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA 297

CAPÍTULO SIETE: 299 **UN ESTUDIO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ESCRITURA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN JORDANIA**

7.1	Introducción	301
7.2	Clarificación del área problemática	302
7.2.1	Planteamiento de problema	302
7.2.2	Outlining the scope of the research	304
7.2.3	Revisión bibliográfica	307
7.2.3.1	Estudios sobre rendimiento académico	307
7.2.3.2	Estudios sobre dificultades de aprendizaje de escritura	311
7.2.3.3	Estudios sobre dificultades de aprendizaje de escritura en el contexto árabe	317
7.2.3	Formulación de objetivos	320
7.2.4	Setting objectives	322
7.3	La metodología	323
7.3.1	Selección de la metodología	323
7.3.2	Diseño y elección de la muestra de estudio	326
7.3.2.1	Perfil del centro de enseñanza primaria de Ash-Shajara	328
7.3.3	Construcción del instrumento de recogida de datos	332
7.3.3.1	PROESC	332
7.3.3.2	Adaptación de PROESC al árabe	338
7.3.3.3	Fiabilidad y validez de la batería	347
7.4	Trabajo de campo	349
7.4.1	Procedimiento	350
7.4.2	Técnicas de análisis de datos	352
7.5	Resultados del estudio	355
7.5.1	Composición de la muestra	356
7.5.2	Análisis de la correlación entre los resultados del estudio	358
7.5.3	Análisis de los resultados de la batería	360
7.5.3.1	Comentario generalizado sobre los resultados	360
7.5.3.2	Dictado de sílabas	363
7.5.3.3	Dictado de palabras de ortografía arbitraria	364
7.5.3.4	Dictado de palabras de ortografía reglada	365
7.5.3.5	Dictado de pseudopalabras	365
7.5.3.6	Dictado de oraciones	367

7.5.3.7	Escritura de un texto narrativo	367
7.5.3.8	Escritura de un texto expositivo	369
7.5.3.9	Perfil de rendimiento para todos los subtests	371
7.6	Discusión de los resultados	372
CAPÍTULO OCHO: CONCLUSIÓN		383
8.1	Conclusiones	385
8.1.1	Conclusiones generales	385
8.1.2	Conclusiones específicas	390
8.2	Conclusions	393
8.2.1	General conclusions	393
8.2.2	Specific conclusions	398
8.3	Limitaciones del estudio	401
8.4	Limitations of the study	402
8.5	Propuestas de intervención	393
8.6	Proposals for intervention	404
8.7	Futuras líneas de investigación	406
8.8	Future lines of Research	408
BIBLIOGRAFÍA		411
ANEXO I		435
ANEXO II		447
ANEXO III		451

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 1

- Figura 1.1 El modelo integrador de Shaw et al (1995)
Figura 1.2 La clasificación de Jurado de los Santos (1990)
Figura 1.3 La clasificación del DSM-IV (1994)
Figura 1.4 LOE (2006) y las necesidades educativas especiales

CAPÍTULO 2

- Figura 2.1 Esquema de capítulos dos y tres
Figura 2.2 Petroglifo herreño
Figura 2.3 Un ideograma chino
Figura 2.4 Un logograma japonés
Figura 2.5 Versiones de la palabra jaguar en glifos mayas
Figura 2.6 Ejemplos de escritura en alfabeto cirílico, griego y devanagari
Figura 2.7 Hangul coreano
Figura 2.8 Evolución del grafismo
Figura 2.9 Ejemplos de escritura de niños con disgrafía
Figura 2.10 Elementos generales del proceso ortográfico
Figura 2.11 Habilidades necesarias para escribir
Figura 2.12 Las habilidades motoras
Figura 2.13 Las habilidades perceptivas
Figura 2.14 Las habilidades lógico-intelectuales
Figura 2.15 Las habilidades lingüísticas
Figura 2.16 Causas de las Disgrafías
Figura 2.17 Los tipos de disgrafía
Figura 2.18 Tipos de disgrafía adquirida
Figura 2.19 Tipos de disgrafía evolutiva

CAPÍTULO 3

- Figura 3.1 Pintura mural romano de una casa en Pompeya que representa una mujer con un niño leyendo un rollo
Figura 3.2 Las etapas del aprendizaje de la lectura
Figura 3.3 Habilidades lectoras
Figura 3.4 La comprensión lingüística
Figura 3.5 Los niveles de proceso de información
Figura 3.6 Dificultades de aprendizaje caracterizadas principalmente por trastornos en el funcionamiento lingüístico (los subtipos de Rourke)
Figura 3.7 Trastorno del funcionamiento no verbal (los subtipos de Rourke)
Figura 3.8 Trastorno del output en todas las modalidades (los subtipos de Rourke)

CAPÍTULO 4

- Figura 4.1 Mapa del Reino Hachemita de Jordania
Figura 4.2 Número de habitantes en cada gobernación
Figura 4.3 Desarrollo del nivel de alfabetismo adulto en Jordania 1950-

2003

- Figura 4.4 Tasa bruta de matriculación (%) en Jordania por sexo en los diferentes sectores educativos 1999-2000
- Figura 4.5 El perfil de edad en la sociedad jordana contemporánea
- Figura 4.6 Comparación de datos relativos a la enseñanza en Palestina y el Este de Jordania, antes del año 1950
- Figura 4.7 Estructura del sistema educativo jordano 1950-1964
- Figura 4.8 Estructura del sistema educativo jordano 1964-1988
- Figura 4.9 Estructura del sistema educativo jordano a partir de 1988
- Figura 4.10 Tasa bruta de matriculación (%): educación primaria 1950-2000
- Figura 4.11 Tasa bruta de matriculación (%): educación secundaria 1950-2000

CAPÍTULO 5

- Figura 5.1 Una tabla de cuenta del método de Tilr
- Figura 5.2 Profesiones ofrecidas a discapacitados en centros de preparación y formación en Jordania
- Figura 5.3 Especialidades profesionales y el periodo de preparación y prácticas requeridas para individuos discapacitados en Jordania
- Figura 5.4 Requisitos mínimos exigidos a los cuerpos laborales en los centros de educación especial en Jordania
- Figura 5.5 Los principales cuerpos que trabajan en los programas de educación especial
- Figura 5.6 Organigrama del cuerpo administrativo
- Figura 5.7 Organigrama del cuerpo médico
- Figura 5.8 Organigrama del cuerpo técnico educativo
- Figura 5.9 Organigrama del cuerpo de prácticas y de supervisión
- Figura 5.10 Equipo de técnicos especializados
- Figura 5.11 Equipo de servicios laborales

CAPÍTULO 6

- Figure 6.1 Varieties of Arabic
- Figure 6.2 The Arabic alphabet with transliteration
- Figure 6.3 The short vowel diacritics
- Figure 6.4 Examples of shallow and deep Arabic orthography
- Figure 6.5 Example of Arabic, English and Spanish sentences
- Figure 6.6 The four written forms of the Arabic letter *Ghayn*
- Figure 6.7 An illustration of a consonantal root

CAPÍTULO 7

- Figura 7.1 Diseño de un proyecto de investigación
- Figura 7.2 Sistema de producción escrita
- Figura 7.3 Interpretación de errores hechos en evaluación
- Figura 7.4 Elementos de la filosofía de investigación islámica
- Figura 7.5 Selección de una muestra
- Figura 7.6 Ubicación de Ash-Shajara
- Figura 7.7 Ubicación del Colegio Público de Ash-Shajara

Figura 7.8	Colegio público de Ash-Shajara: fachada antigua y exterior moderno remodelado
Figura 7.9	Colegio público de Ash-Shajara: patio
Figura 7.10	Campos y número de refugiados registrados en Jordania
Figura 7.10	Esquema de puntuación: texto narrativo
Figura 7.11	Esquema de puntuación: texto expositivo
Figura 7.12	Fiabilidad del instrumento de medida según el estudio piloto
Figura 7.13	Criterios de puntuación
Figura 7.14	Valor cualitativo de las clasificaciones (rango percentil)
Figura 7.15	Alumnado de 5 ^o - sexo
Figura 7.16	Alumnado de 5 ^o - procedencia
Figura 7.17	Alumnado de 5 ^o - edad
Figura 7.18	Correlación entre las variables y el coeficiente de asociación con rendimiento académico: comportamiento de la muestra total
Figura 7.19	Los resultados de los subtests con la ruta evaluada
Figura 7.20	Los resultados de los dos textos de la tercera parte de la batería

ANEXO III

Gráfico 7.1A	Dictado de sílabas
Gráfico 7.1B	Dictado de sílabas
Gráfico 7.2A	Dictado de palabras de ortografía arbitraria
Gráfico 7.2B	Dictado de sílabas de ortografía arbitraria
Gráfico 7.3A	Dictado de palabras de ortografía reglada
Gráfico 7.3B	Dictado de sílabas de ortografía reglada
Gráfico 7.4A	Dictado de pseudopalabras
Gráfico 7.4B	Dictado de pseudopalabras
Gráfico 7.5A	Dictado de oraciones
Gráfico 7.5B	Dictado de oraciones
Gráfico 7.6A	Escritura de un texto narrativo
Gráfico 7.6B	Escritura de un texto narrativo
Gráfico 7.7A	Escritura de un texto expositivo
Gráfico 7.7B	Escritura de un texto expositivo

AGRADECIMIENTOS



Sea este el momento propicio para expresar mis agradecimientos a la dirección de este trabajo, a mis tutores Doctor D. Manuel Lorenzo Delgado y a la Doctora D^a. María Aurelia Ramírez Castillo por su apoyo, sabia orientación y sugerencias durante mi etapa como doctorando.

En segundo lugar, quisiera agradecer a la Universidad de Granada y en particular al Departamento de Didáctica y Organización Escolar por ofrecerme la posibilidad de poder llevar a cabo este trabajo de investigación.

De igual manera, quisiera dar mis gracias al Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Bradford en el Reino Unido que me ha facilitado la estancia como becario Erasmus durante el verano de 2007 y a la Doctora D^a Anne White y al Doctor D. Farid Aït Si Selmi que me apoyaron mientras estaba allí con sus sugerencias y comentarios sobre mis investigaciones acerca de la lengua árabe y las dificultades lectoescritoras que presenta como sistema lingüístico para los que aprenden este idioma como lengua materna.

Además, quisiera agradecer de manera significativa los dos colegios públicos del pueblo de Ash-Shajara en la gobernación de Irbid en el Reino Hachemita de Jordania por abrirme sus puertas y colaborar conmigo en realizar esta labor investigadora. A todos los maestros y alumnos de quinto de la Educación Primaria de estos centros y a sus directores les agradezco la

colaboración y el esfuerzo que han realizado para poder llevar a cabo mi trabajo allí. Igualmente les agradezco a todos los que me ayudaron a llevar a cabo el estudio piloto en At-Tafilah.

En último lugar doy mis gracias a mi familia, y en especial a mis padres y mis hermanos y hermanas, por todo el esfuerzo que han puesto en mi educación a lo largo de muchos años y sin el que no podría haber cursado mis estudios aquí en España.

A todos ellos y aquéllos que no he nombrado por omisión, ¡MUCHAS GRACIAS!

INTRODUCCIÓN

Actualmente las sociedades tanto occidentales como orientales están evolucionándose a un paso cada vez más rápido y se considera la educación como un aspecto clave de este desarrollo social, económico y tecnológico. Por un lado, elevar los índices del rendimiento académico se ha convertido en una necesidad urgente para todos los gobiernos que quieran competir en una economía globalizante y garantizar un futuro próspero para sus ciudadanos. Por otro lado, se presta cada vez más atención a la importancia de crear sociedades igualitarias e inclusivas donde el sistema educativo responde de forma adecuada a las expectativas de los alumnos con necesidades educativas especiales para que ellos también puedan disfrutar de todos los beneficios ofrecidos por el proceso académico.

Como muchos otros países desarrollados del mundo árabe, el Reino Hachemita de Jordania ha demostrado un creciente interés en la educación en todos sus aspectos. En los años recientes se ha visto todo una serie de iniciativas como, por ejemplo, la Reforma Educativa para la Economía del Conocimiento (o *Educational Reform for a Knowledge Economy* en inglés), la introducción del Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida (o *Life-Long Learning*) y un incremento en el número de centros para estudiantes discapacitados y alumnos con necesidades educativas especiales. La importancia de tales iniciativas ha sido reconocida a escala internacional por medio de ayudas financieras de la parte de organismos como el Banco Mundial (Dove: 1999), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Kaga: 2007) y otras agencias donantes.

En la última década, el gobierno de este país ha asignado recursos sin precedentes al sector educativo para mejorar el rendimiento académico a nivel nacional y conseguir el fin de mejorar el nivel de competitividad de Jordania dentro de la economía del conocimiento a escala mundial. Por lo tanto este trabajo de investigación se enfoca en un tema que podrá tener un impacto fundamental sobre el éxito o no de estas iniciativas a medio y largo plazo en

Jordania: la influencia que el lenguaje escrito puede ejercer sobre el rendimiento académico.

En los países el mundo árabe sólo se ha empezado a apreciarse recientemente la importancia de afrontarse al problema de las dificultades lectoescritoras porque tradicionalmente se ha visto un alto nivel de analfabetismo sobre todo entre las clases económicamente débiles y las mujeres fuera de las zonas urbanas. En muchos de estos países, tales deficiencias académicas además se ven reflejadas en el alto índice de estudiantes repetidores y deserción escolar dentro del sistema educativo.

Aunque poco a poco se está dando cuenta del hecho de que estas dificultades experimentadas por los individuos constituyen además un problema grave para la educación pública en general, especialmente para estos sectores de la población donde las privaciones socioculturales y familiares se suman a la menor calidad de la educación, todavía es sorprendente lo poco que se ha investigado en este tema que afecta tanto al mundo arabófono. Aún menos son los estudios que han intentado elaborar instrumentos de medida y metodologías que intentan tomar en cuenta las peculiaridades del contexto sociolingüístico y educativo de los países levantinos.

Por eso, el presente estudio tiene como objetivo general averiguar si existe cualquier relación entre los niveles del lenguaje escrito y el rendimiento académico en los alumnos de primaria, siendo ésta la etapa en que se aprenden las destrezas principales de comunicación que sirven como base del proceso educativo entero. En términos más concretos, este trabajo se centra en la investigación de las dificultades escritoras del alumnado de ambos sexos del quinto curso de dos centros de educación primaria ubicadas en el pueblo de Ash-Shajara en la gobernación de Irbid en Jordania, utilizando este estudio para determinar las dificultades en escritura que presenta el alumnado de la muestra escogida. Todos estos alumnos tienen como lengua materna y única el árabe.

A largo plazo, el propósito de este estudio es sensibilizar a la comunidad educativa jordana sobre la necesidad de capacitar y cualificar a docentes en la identificación de los grupos e individuos que corran mayor riesgo de experimentar dificultades escritoras para que sepan hacer la debida intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje con estos estudiantes. Igualmente, se espera que estos resultados sirvan para que los estudiantes deficientes reciban mejor atención y contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas que presentan alguna dificultad en su aprendizaje y no se conviertan en seres frustrados que arrastran un angustioso problema pedagógico y personal a lo largo de su vida.

Al tratar este tema de la escritura, no se puede evitar examinar al mismo tiempo el de la lectura siendo estas dos destrezas académicas estrechamente vinculadas, tanto en el desarrollo y aprendizaje de las mismas como en su aplicación y uso en el proceso educativo en general.

En la primera parte de la tesis se establece el contexto general para el estudio y esta parte se ha dividido en tres capítulos. El Capítulo Uno trata el tema de las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales. Empieza por una breve reseña de la evolución histórica de las dificultades de aprendizaje tanto a nivel internacional como dentro de España, destacando la importancia del *Informe Warnock* (1978) como un hito importante en el cambio de paradigma desde el modelo del déficit al modelo de atención a la diversidad y en el desarrollo del concepto de necesidades educativas especiales. Se examina también en profundidad el concepto de las dificultades de aprendizaje, cómo se las define, los criterios para su clasificación y las causas de este fenómeno. Finalmente se enfoca en la actual situación española, considerándose las implicaciones de la Ley Orgánica de Educación para la implementación de un modelo educativo basado en el concepto de las necesidades educativas especiales.

El Capítulo Dos empieza por una consideración breve del contexto histórico de la escritura en sus manifestaciones variadas que han existido en las diferentes sociedades alfabetizadas a lo largo de los siglos. Después de este recorrido por el desarrollo histórico de la escritura, se examina el desarrollo del grafismo, es decir la habilidad de escribir, enumerando las etapas por las cuales los niños tienen que pasar para llegar a ser escritores competentes. Luego se describe de manera detallada los requisitos necesarios para el aprendizaje de la escritura, identificando las diferentes habilidades requeridas. En la última parte del capítulo, después de considerar brevemente la conceptualización de la disgrafía, se concluye con un estudio pormenorizado del tema desde las diferentes perspectivas de los dos modelos existentes en este campo, el madurativo y el cognitivo, utilizando el mismo esquema en cada caso: exponer las causas de este trastorno y comentar sobre el diagnóstico y tratamiento del dicho trastorno de aprendizaje.

Dado que tal vez el más común de todos los tipos de problemas del aprendizaje sería el trastorno de lectura, el enfoque principal del Capítulo Tres son las dificultades que presenta el aprendizaje de esta destreza escolar. El capítulo empieza por un recorrido breve por la historia del desarrollo de la lectura y el alfabetismo en el mundo occidental, considerando cómo la materialidad de los textos ha servido en gran parte para acondicionar las prácticas cambiantes de los lectores a lo largo de los siglos en varias sociedades hasta hoy.

Después de comentar brevemente sobre algunas definiciones del término, se considera los requisitos necesarios para leer y se pasa a hablar del desarrollo del aprendizaje de lectura, enumerando las etapas distintas por las cuales los niños tienen que pasar para llegar a ser capaces no sólo de descifrar letras y palabras, sino también de comprender oraciones e interpretar textos.

Esta discusión es seguida por otra sobre las diferentes habilidades requeridas para aprender a ser lector y los procesos cognitivos implicados en el

aprendizaje de esta compleja destreza escolar y cómo se reflejan en los diferentes modelos cognitivos de la lectura que han sido establecidos a lo largo de las últimas décadas.

La última parte del capítulo está formado por un estudio pormenorizado del trastorno de aprendizaje de lectura conocido popularmente como la dislexia aunque en realidad se debe hablar de las dislexias porque hay muchas clases de dislexia. Por esta razón, después de intentar identificarse a las diferentes conceptualizaciones existentes de la dislexia, se pone fin a la discusión con una descripción de las causas de este trastorno y un comentario sobre el diagnóstico y tratamiento de dicho trastorno de aprendizaje.

En el Capítulo Cuatro se pretende contextualizar el sistema educativo de Jordania. Se explican los más importantes y variados factores que han tenido influencia sobre la naturaleza del sistema educativo jordano, buscando situar al lector en todos los elementos relacionados con la ubicación histórica y geográfica de Jordania que han condicionado su desarrollo. Además, se describe el contexto cultural del sistema educativo en Jordania y se exponen unos de los principales decretos y leyes que regulan este proceso educativo, enumerando los logros conseguidos por este sistema a lo largo del siglo veinte. Intentará igualmente considerar las dificultades a las que se enfrenta este sistema actualmente, tratando asimismo de trazar una visión futura de cómo debería de ser, para así satisfacer las necesidades de Jordania en lo que se refiere a potencial humano necesario para la ejecución de sus programas futuros de desarrollo, susceptibles de llevar a buen puerto las ansias de modernidad y grandeza de esta pequeña nación que juega un gran papel estratégico en la zona geopolítica del Medio Oriente.

En el Capítulo Cinco se explican las distintas fases en el desarrollo de la Educación Especial en Jordania, desde sus inicios hasta el periodo actual. Se presenta también una descripción y análisis de los programas educativos ofrecidos a los niños con discapacitados en este país, incluyéndose

información sobre la educación para niños con discapacidades mentales moderados y con discapacidad física, sea de carácter auditivo, visual o motriz. Se trata el tema de la educación para niños con necesidades especiales de manera más detallada, siendo como es el enfoque principal del presente trabajo. Luego se examinan también las medidas que el Ministerio de Educación y Enseñanza ha adoptado en los últimos años para garantizar un proceso de enseñanza que da respuesta adecuada a las expectativas del alumnado con necesidades educativas especiales. Se describen los programas y los servicios que se están desarrollando para mejorar la calidad educativa para estos alumnos en Jordania, haciéndose hincapié en los servicios de capacitación profesional porque el tema de prepararse a los discapacitados para llevar una vida normal dentro de la sociedad jordana es considerado como parte fundamental en las estrategias del gobierno. El capítulo se finalizará con presentar a los cuerpos que trabajan en el ámbito de la educación en Jordania, explicando su estructura organizativa, así como sus responsabilidades y las labores que realizan, sean en campo, centros o escuelas especialistas.

El Capítulo Seis tiene como objetivo general contextualizar el aspecto lingüístico del caso práctico que se va a estudiar en Capítulo Siete que está enfocado en alumnos jordanos que hablan árabe como lengua materna. Así que este capítulo explica el desarrollo histórico del árabe seguido por una descripción de algunas de sus peculiaridades ortográficas y sus rasgos lingüísticos más característicos con el fin de identificar estos elementos del idioma que suelen presentar retos para los alumnos arabófonos a la hora de cometerse al aprendizaje serio de la lectura y escritura de su propia lengua. El capítulo concluye con una consideración de los más representativos estudios previos llevados a cabo por investigadores que han tratado el tema de las dificultades lectoescritoras experimentadas por los jóvenes arabófonos.

En el Capítulo Siete se presenta el análisis de los resultados del trabajo de campo realizado con una muestra escogida del alumnado de quinto de primaria de un centro de enseñanza del pueblo de Ash-Shajara, ubicado en la

gobernación de Irbid en el Reino Hachemita de Jordania. Antes de presentar el análisis de los resultados del trabajo de campo, se presentará una clarificación de la problemática que sirve como enfoque para el presente estudio: las principales dificultades de aprendizaje en escritura que suelen presentarse los jóvenes estudiantes arabófonos (alumnos y alumnas), la posible relación de estas dificultades con el rendimiento escolar previo y con otros factores causantes. Además se ofrecerá una explicación de la metodología y el instrumento de evaluación elegido junto con una justificación del diseño de la investigación elaborado.

La tesis se concluye con Capítulo Ocho que empieza por una exposición de conclusiones generales que servirá como resumen de los resultados aportados por los estudios empíricos realizados en el trabajo de campo. A continuación se pasará a la presentación de las conclusiones más específicas, directamente relacionadas con los objetivos formulados como consecuencia de la revisión bibliográfica. Se considera además cuáles han sido las limitaciones del presente estudio y se presentarán algunas propuestas de intervención que tienen como meta mejorar la calidad de la enseñanza lectoescritora no sólo en el contexto de Jordania sino en otros países arabófonos con la intención de contribuir de manera eficaz y oportuna en elevar los índices de rendimiento académico de cara al futuro educativo. Finalmente se plantearán algunas sugerencias para futuras líneas de investigación.

En los Anexos I y II se encuentran los materiales utilizados para llevar a cabo la evaluación de la batería y la hoja de puntuación. En el Anexo III se encuentran los gráficos que representan los resultados del estudio.

PARTE I:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO UNO:
LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y
LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1.1 BREVE RESEÑA DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

A partir de finales de los años ochenta, varios autores han intentado establecer una clasificación de los periodos, fases o etapas diferenciales en la evolución histórica de las dificultades de aprendizaje. Esta tendencia empezó con Miranda Casas (1986), seguida por Mercer (1991), Torgesen (1991), Suárez Yáñez (1995) y García Sánchez (2001). En la breve reseña histórica de la evolución de las dificultades de aprendizaje que forma el contenido de este capítulo se ha resumido y sintetizado las observaciones de estos autores y otros para ilustrar los cambios que se han producido en la manera de enfocar el tema de las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales.

1.1.1 Fase de Fundación: Siglo Diecinueve

Miranda Casas (1986), seguida por Mercer (1991), Torgesen (1991), Suárez Yáñez (1995) y García Sánchez (2001a; 2000b) coinciden en sus investigaciones en situar la etapa de los desarrollos iniciales en este campo en el siglo diecinueve, refiriéndose a este periodo como una fase de los cimientos, fundamentos o fundación de la idea de las dificultades de aprendizaje.

Cabe destacar en el contexto de los trastornos lectoresritores que la primera vez que se acuñó el término “dislexia” fue debido al profesor alemán Berlin (1887), basándose en las palabras griegas “dys” (dificultad) y “lexis” (habla). Anteriormente ambos Hinshelwood (1885), un cirujano ocular de Glasgow (Escocia), y el doctor Kussmaul (1877) habían utilizado la frase *word blindness* (literalmente ceguera para las palabras) para designar al fenómeno que habían observado. Kussmaul identificó este fenómeno en los enfermos afásicos, que consiste en la incapacidad de leer como consecuencia de una lesión cerebral. Ya de entrada en el siglo veinte el estadounidense Orton utilizó la palabra “*strephosymbolia*” (que literalmente quiere decir “símbolos invertidos”) para referir al fenómeno que hoy se considera rotación o inversión de letras al leer, y propuso además métodos específicos para la corrección de la dislexia, que posteriormente desarrollarían otras autoras como por ejemplo Gillingham y

Stillman, que empezaron a trabajar en los años treinta sobre lo que iban a llamar su “método alfabético (1969), y Fernald (1943).

1.1.2 Fase de Transición: Los Años Treinta-Los Años Sesenta

Según Miranda Casas (1986) y Suárez Yáñez (1995) hay que distinguir este periodo histórico como otra fase porque se trata de una época muy productiva, caracterizada por la gran proliferación de investigaciones que se pueden considerar como precursores inmediatos del campo de las dificultades de aprendizaje.

Un referente histórico son las investigaciones del alemán Goldstein (1927) sobre afasia basadas en sus observaciones de los casos de lesiones cerebrales sufridos por soldados en la Primera Guerra Mundial. Otro autor relevante es Myklebust que se centró en el estudio de sordos y afásicos en el entorno escolar, pero buscando en estos casos las reminiscencias de tipo neurológico.

Strauss y Werner (1942) realizaron estudios sobre el tipo de lesión cerebral que suele ocasionar dificultades para el paciente a la hora de representar visualmente los objetos, confusión de figura-fondo, problemas de atención, dificultades para conceptualizar, clasificar, organizar, etc. Asimismo, se producen cambios súbitos de humor y trastornos de la conducta. Todas estas dificultades forman parte del denominado “Síndrome de Strauss”.

Siguiendo una propuesta de Orton, la anteriormente mencionada Fernald elaboró una metodología didáctica denominada VAKT (del inglés Visual Auditory Kinesthetic Tactile), de carácter multisensorial aplicada al aprendizaje de la lectoescritura en los sujetos con dificultades de aprendizaje. La profesora Fernald empezó a emplear las vías visual, auditiva, kinestésica y táctil para lograr la consolidación de los aprendizajes con sus alumnos y difundió su sistema por medio del libro *Remedial Techniques in Basic School Subjects* (1943). La metodología VAKT todavía sigue aplicándose en la actualidad y se ha convertido en un poderoso recurso metodológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

1.1.3 Fase de Integración: Los Años Sesenta-Los Años Setenta

Todos los investigadores señalan la importancia de la década de los sesenta porque es a partir de esta década cuando nace formalmente el movimiento de las dificultades de aprendizaje, gracias más que nada al trabajo de Samuel Kirk, que ha sido considerado como el fundador del estudio de las dificultades de aprendizaje. Entre las principales características de esta época debe resaltarse la enorme influencia norteamericana debida en gran parte a la publicación del libro de Kirk que llevaba como título *Educating Exceptional Children* (1962) y en sus obras respectivas, tanto Miranda Casas (1986) como Suárez Yáñez (1995) indican la importancia de este año como marcador del comienzo de una nueva fase, la de integración.

Aparece por primera vez en esta década el término “dificultades de aprendizaje” propuesta por el mismo Kirk en una conferencia de la Fundación de los Niños con Discapacidades de Chicago celebrada en 1963. El norteamericano lo utilizó para designar un amplio espectro de hándicaps, a saber, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, conducta hiperkinética y trastornos perceptivos. Kirk decidió usar este nuevo término para hacer referencia a un extenso grupo de alumnos que no podían incluirse en otras categorías de desventajado, pero que necesitaban ayuda para adquirir habilidades escolares.

Kirk restringió los criterios para la clasificación de las dificultades de aprendizaje a los siguientes:

- Hay discrepancia entre el potencial de aprendizaje y ejecución;
- Existen retrasos académicos no explicados por deficiencias sensoriales, retrasos intelectuales ni por factores culturales o instructivos;
- El aprendizaje no puede realizarse mediante los métodos ordinarios, siendo necesario introducir otros métodos especiales de instrucción.

Así pues, gracias a esta definición de Kirk, la categoría de dificultades de aprendizaje surgió como una categoría concreta dentro de la educación especial para describir problemas académicos, en particular el bajo rendimiento.

Conceptualmente los estudiantes con dificultades de aprendizaje se diferenciaban de los estudiantes con retraso intelectual en su nivel intelectual y por mostrar un perfil de capacidades que presentaba fuerzas y debilidades, antes que el perfil plano e inferior en general a la media que aparece asociado con el retraso intelectual. El ponerse acento sobre los problemas escolares permitía diferenciar también entre la categoría de estudiantes con dificultades de aprendizaje y la de estudiantes con problemas emocionales. Por consiguiente, las dificultades de aprendizaje, la categoría más nueva de la educación especial, encontró un espacio al describir una clasificación de trastornos del aprendizaje que tenían una base neurológica, consecuencia de una variedad de déficits de procesamiento. Se trataba de una categoría circunscrita que se refería a una forma particular de bajo rendimiento, no al bajo rendimiento en general.

A partir del momento en el que nace oficialmente el campo de las dificultades de aprendizaje y se concreta en un dominio con una actividad propia, se intensifica la preocupación por los problemas que pueden surgir en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje, lo cual se hizo ostensible de múltiples maneras. En primer lugar a lo largo de los años sesenta se nota la aparición paulatina de publicaciones específicas. A partir de los sesenta, la profesora e investigadora Marianne Frostig empezó a realizar estudios sobre la evaluación y recuperación de las dificultades perceptivo-visuales y motorices, utilizándose también su test y sus programas educativos derivados de dichas investigaciones para la estimulación visual. Por último, en esta época, Werner acuñó otro término que se volvió importante, es decir, “*disfunción cerebral mínima*”.

Además, paralelamente con este movimiento de difusión de ideas comienzan a ponerse en marcha programas para la formación de especialistas en las principales universidades norteamericanas. Lógicamente, los educadores habían tenido cierta influencia a lo largo de la fase fundacional, pero por aquel entonces la mayor parte de su trabajo estuvo asociado fuertemente con los médicos y los psicólogos. Sin embargo, con la aprobación de las leyes que regulaban la provisión de servicios en las escuelas, los educadores pasaron a desempeñar un papel fundamental, ya que los estudiantes que anteriormente no habían sido atendidos o que habían sido tratados a nivel privado podrían

atenderse ahora en escuelas públicas. Surgió así la imperiosa necesidad de entrenar a los profesores en el manejo de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, impulsándose desde el desarrollo de programas para la preparación de los profesores. De hecho, se aprobó la certificación especial para la enseñanza a los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Una repercusión muy positiva de la influencia de los educadores en el área de las dificultades de aprendizaje fue el abandono de los métodos de intervención basados en los procesos, debido a su tendencia a decantarse por la aplicación de los principios de instrucción indirecta. Pero, contrariamente, el concepto que asumieron de las dificultades de aprendizaje como problemas que varían en el grado de severidad y la minusvaloración de la etiología subyacente ha contribuido en gran manera a provocar cierta confusión en la clasificación. En consecuencia, se ha producido un incremento en el número de estudiantes que son clasificados como estudiantes con dificultades de aprendizaje, con lo cual según algunos la categoría se ha llegado a convertir en un tipo de cajón de sastre.

Otro de los hechos significativos de esta etapa fue la constitución de numerosas asociaciones o entidades psico-educativas que llevaron grandes aportaciones al campo de las dificultades de aprendizaje, aunque se debe notar que la primera de ellas, la *Orton Dyslexia Society*, fue fundada en 1949. Se crearon la *Learning Disabilities Association of America*, en 1963 y el *Council for Exceptional Children*, en 1968. (Cabe notar aquí que a partir del año 1975 todas las organizaciones y asociaciones profesionales sobre dificultades de aprendizaje en Estados Unidos fueron coordinadas por una confederación denominada el *National Joint Committee on Learning Disabilities* creada en este mismo año. Se juntó a estas organizaciones la *Division for Learning Disabilities*, en 1982.)

Torgesen (1991) menciona que en los años sesenta también se ven los comienzos formales del movimiento que iba a fomentar la toma de consciencia sobre las dificultades de aprendizaje por parte de la sociedad más amplia. Antes de los años sesenta se podría decir que los médicos y psicólogos habían dominado en el campo de la educación especial pero su hegemonía terminó cuando empezaron a apoyarse institucionalmente los programas de educación

especial y los servicios para personas con dificultades de aprendizaje. El centro del movimiento de las dificultades de aprendizaje se trasladó, como consecuencia, de la clínica a la escuela, y los padres asumieron un rol cada más importante en este campo que cristalizó en una serie de contribuciones que tuvieron una gran trascendencia.

La perseverancia que caracterizó la lucha de los grupos de padres fue un factor que contribuyó decisivamente a introducir cambios en la legislación que estuvieron dirigidos a ayudar a personas con dificultades de aprendizaje y se desarrolló una serie de disposiciones legales a fin de dotar económicamente servicios adecuados que dieran respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Si bien es cierto que desde el año 1960 existían programas autorizados legalmente para personas con deficiencias, desafortunadamente las personas con dificultades de aprendizaje no estaban amparadas por estas leyes. Pero se promovieron desde la administración servicios para las personas con dificultades específicas de aprendizaje. Además les adjudicaban a los padres concretamente un papel en la planificación de los programas educativos de sus hijos.

Sin embargo los padres tendieron a desarrollar un concepto idiosincrásico de las dificultades de aprendizaje que se basaba en las ideas que tenían sobre sus hijos en particular. Además, debido posiblemente a su implicación emocional, en ocasiones se sobrepasaron en sus reivindicaciones. Tenían sentimientos de desconfianza hacia el trabajo de los profesionales, considerando que éstos no se interesaban suficientemente por sus hijos y que fracasaban frecuentemente en sus métodos de enseñanza, en la prescripción de la medicación, etc.

A causa del intenso interés en las dificultades de aprendizaje en la década de los setenta, los proyectos de investigación tuvieron respaldo económico, con lo cual muchos investigadores relevantes empezaron a diseminar a partir de esta década los resultados de sus investigaciones sobre estudiantes con dificultades de aprendizaje. Por consiguiente, mientras que en la fase de fundación la mayoría de las teorías y prácticas estuvieron basadas en las observaciones clínicas, en los años setenta las ideas y las técnicas fueron probadas mediante procedimientos

estadísticos rigurosos y diseños experimentales sistemáticos. Las observaciones clínicas continuaron siendo importantes, especialmente como un mecanismo de generación de hipótesis, pero su aceptación dependía de los resultados de investigaciones controladas.

Especial mención merecen los esfuerzos que se acometieron para comprender más claramente las bases neuropsicológicas de las dificultades en el aprendizaje. El trabajo llevado a cabo por Reitan a partir de 1995 fue esencial porque encontró que los tests psicológicos eran sensibles al daño neurológico y por lo tanto podrían ser utilizados para localizar lesiones cerebrales. Los investigadores Poder, Denckla y Pirozzolo han articulado en su obra respectiva de manera más precisa los sistemas neurológicos y cognitivos disfuncionales en los niños con dificultades en la lectura. Y Galaburda (1993), a partir de autopsias de cerebros de niños con dificultades en la lectura, encontró que todos los cerebros se caracterizaban por anomalías celulares focales, localizadas preferentemente en el hemisferio izquierdo y que afectaban en mayor medida las zonas del lenguaje izquierda y central izquierda. Estas anomalías celulares parecían haberse producido entre el quinto y el séptimo mes de gestación.

En la misma línea, investigaciones más recientes en las que se ha empleado resonancia magnética han identificado una serie de anomalías cerebrales en las personas con dislexia. Estos hallazgos concuerdan con la idea de que la causa última de las dificultades en la lectura obedece probablemente a desviaciones en el desarrollo neurológico.

En la misma época aparece el Test de Aptitudes Psicolingüísticas de Illinois, basado en el modelo clínico de las afasias de Osgood que data de 1957 y se hacen grandes intentos por separar todo lo referente al retraso mental, disfunción cerebral mínima, etc. Más tarde en las décadas de los setenta y ochenta se llevan a cabo los famosos Programas de Desarrollo Individual, de Worrell y Nelson (1978), en donde se definen los objetivos operativos, tareas concretas y secuencias para todos aquellos aspectos que debían ser objetos de recuperación. Estos programas se complementaron con los denominados IEP (del inglés *Individualised Education Plan*), que son programas de recuperación

dirigidos a las familias de los alumnos con dificultades de aprendizaje cuya pretensión era lograr una proyección de las tareas escolares en el ámbito doméstico.

1.1.4 La Fase Contemporánea: A Partir del Informe Warnock (1978)

Como reconoce Mercer (1991), si 1962 es la fecha que marca la aparición del término “dificultades del aprendizaje”, 1978 es el año en que se consolida la expresión “necesidades educativas especiales” con la publicación del denominado *Informe Warnock* que se puede considerar como una iniciativa que marca un antes y un después, y en efecto con la publicación de este informe se dio comienzo al periodo actual.

En 1974 se funda en el Reino Unido un Comité de Investigación, denominado el Comité de Investigación sobre Niños y Jóvenes Deficientes, con el objetivo de analizar la prestación educativa a favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en Inglaterra, Escocia y Gales considerando los aspectos médicos de sus necesidades y los medios conducentes a su preparación para entrar en el mundo del trabajo, estimar el uso más eficaz de los recursos para tales fines y efectuar recomendaciones. Dicho Comité fue presidido por la investigadora y filósofa Mary Warnock.

Aunque se le conoce como *Informe Warnock*, la publicación completa lleva por título *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Necesidades educativas especiales: Informe del Comité de Investigación sobre la educación de los niños y jóvenes deficientes). En ella se exponen los descubrimientos principales del Comité, su concepción general de la educación especial y explica los pasos que, según éste, son más urgentes para mejorar la calidad de esta modalidad educativa.

La entonces Ministra para Educación y Ciencia, Shirley Williams, indicó que el Gobierno británico llevaría a cabo una serie de consultas con aquellos organismos que desempeñaban un papel activo en la Educación Especial. El

resultado fue el encargo del Ministerio de Educación y Ciencia de publicar una guía breve del informe, *Meeting Special Educational Needs*, con el fin de fomentar en la sociedad británica un debate público sobre el mismo. Esta guía fue publicada en español, bajo el título de *Encuentro sobre Necesidades Educativas Especiales*, por la *Revista de Educación* en un número extraordinario de 1987, que trataba el tema de la investigación sobre integración educativa.¹

El *Informe Warnock* sin duda reconsidera el enfoque de la educación especial promoviendo un cambio desde una perspectiva centrada en el déficit a una perspectiva centrada en la necesidad educativa del niño derivada de discapacidad. Entre los planteamientos conceptuales que aporta el informe, uno de los primeros conceptos señala que ningún niño será considerado ineducable porque la educación es un bien al que todos los niños tienen derecho y los fines de la educación son los mismos para todos.

La educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas particulares de cada niño con objeto de acercarse al logro de estos fines que son comunes a todos. El informe destaca que todos los niños tienen necesidades educativas y que no existen dos tipos de alumnos, es decir, los deficientes que reciben educación especial, y los no deficientes que reciben simplemente educación. Las necesidades educativas no pueden clasificarse en grupos porque forman un continuo y la educación especial también debe entenderse como un continuo de prestaciones, desde la más simple y temporal hasta la más eficaz y permanente.

Las conclusiones del informe también recomiendan que las prestaciones educativas especiales tengan un carácter adicional, suplementario y complementario a las prestaciones ordinarias pero que no sean una alternativa que se realizará en paralelo. Así los niños deben ser atendidos en función de la prestación educativa que necesiten y no en función de la categoría de deficiencia a la que hayan sido adscritos. Se recomienda además la abolición de los sistemas de clasificación legales de los deficientes y que la categorización de los alumnos

¹ Cabe notar que en efecto hay un error de traducción en el título que debe ser *Como Satisfacer las Necesidades Educativas Especiales*.

discapacitados sea sustituida por una descripción detallada de sus características y necesidades educativas a partir de una adecuada evaluación. Recomienda asimismo, usar la expresión “niños con dificultades de aprendizaje” para referirse a todos los alumnos que tuviesen necesidad de una actuación educativa diferente e individualizada o alguna prestación especial.

Entre los argumentos que señala para ello el informe cita los siguientes:

- Es un error adjudicar una etiqueta a cada niño cuando muchos de ellos muestran más de una discapacidad.
- Utilizar etiquetas estigmatiza innecesariamente a niños y escuelas.
- Provoca confusión entre la discapacidad infantil y la forma de educación especial requerida.
- Centra la atención únicamente en una pequeña proporción de niños que tenían probabilidades de necesitar alguna forma de educación especial.
- Sugiere que un niño diagnosticado con una determinada etiqueta padece una deficiencia intrínseca, cuando en muchas ocasiones la deficiencia está en el entorno social y cultural.
- Perpetúa una fuerte distinción entre dos grupos de niños: los “especiales”, que necesitan una educación especial, y los “normales”, que precisan una educación ordinaria.

En el *Informe Warnock* se subraya el carácter unificador y anti etiquetador del concepto de necesidades educativas especiales, incluyendo bajo este término a todas las categorías tradicionales de educación especial así como a la educación compensatoria y las enseñanzas de recuperación vinculatorias.

Se destaca también en el *Informe Warnock* el carácter continuo de las necesidades educativas especiales, desde los muchos alumnos con alguna pequeña dificultad en alguna ocasión a los pocos alumnos con muchas dificultades de manera permanente.

Tanto por la urgencia en la atención que habría que ofrecer, como por las obvias limitaciones presupuestarias, entre todas las prioridades planteadas en el informe este comité destacó tres prioridades, todas al mismo nivel.

La primera era establecer un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado de modo que éstos sean capaces de reconocer una necesidad educativa especial, mostrar una actitud positiva y optimista ante las necesidades educativas especiales, aceptar el concepto de necesidad educativa especial y la visión de la educación especial correspondiente, tener en clase niños con necesidades educativas especiales y estar en condiciones de dar respuestas adecuadas a ellas. Para ello se propone que en la formación básica e inicial de todo el profesorado –incluidos los cursos de posgraduado– se incluya un componente de educación especial cuyos objetivos sean capacitar para:

- Detectar los diferentes ritmos de desarrollo en los niños;
- Reconocer las deficiencias más comunes;
- Familiarizarse con la variedad de prestaciones y servicios disponibles;
- Facilitar la relación con los padres, sin la cual fracasaría la prestación educativa especial;
- Conocer las destrezas básicas de observación y registro de los progresos del alumnado;
- Incluir el interés por la educación especial en el aprendizaje del resto de las materias.

La segunda prioridad reconocida era la educación de los niños menores de cinco años con necesidades educativas especiales de modo que la asistencia educativa a los niños con deficiencias pueda comenzar lo antes posible; desde el mismo momento en el que se manifiesten; desde el nacimiento si ya entonces se detectan.

La tercera prioridad mencionada en el informe es la de prestar atención a la educación y oportunidades de los jóvenes entre 16 y 19 años de manera que la

asistencia educativa pueda atender a aquellos jóvenes con necesidades educativas especiales que, habiendo superado su escolaridad obligatoria, sigan progresando comprensivamente.

A continuación se ofrece un resumen de las recomendaciones más importantes planteadas por el *Informe Warnock*.

Los centros específicos siguen teniendo razón de ser en la medida en que constituyen la mejor alternativa para educar a los niños que padecen graves, múltiples o complejas deficiencias por ejemplos aquellos que presentan trastornos de comportamiento, emocionales, o relacionales graves, y/o múltiples deficiencias asociadas.

Algunos Centros de Educación Especial deben también ser desarrollados y empleados específicamente como centros de recursos y fuentes de información y asesoramiento para uso de padres y maestros que atienden necesidades educativas especiales en su misma zona. Para facilitar la integración escolar, los centros ordinarios –al menos los mayores– que atienden a niños con necesidades educativas especiales deben contar con un centro de recursos para la educación especial.²

En el tema de la evaluación de las necesidades educativas se señalan cinco niveles –de más normalizador a menos– para establecer la prestación más adecuada a cada necesidad que serían los siguientes:

- Tutores o directores de centros ordinarios
- Profesores de educación especial
- Orientadores y psicólogos escolares
- Equipos multiprofesionales locales
- Equipos multiprofesionales regionales.

² Como se verá, se adoptó esta idea en Jordania con la introducción de las llamadas cámaras de recursos en varios colegios e institutos.

Igualmente para cada alumno con necesidades educativas especiales se abrirá un registro, formulario y carpeta individual, que debería acompañarlo por todos los centros por los que pase y en el que se señalarán las prestaciones que precisa y el entorno –lo menos restrictivo posible– en el que le van a ubicar.

El informe insiste varias veces en la necesidad de atraer a la educación especial a los mejores docentes ofreciéndoles mejores condiciones laborales, mejores perspectivas profesionales y facilidades para el reciclaje y la formación permanente para que se dediquen a los alumnos con necesidades educativas especiales. El Comité incluye en sus propuestas el tema de las becas para la especialización, que deberían estar subvencionadas por el Estado.

El informe pone énfasis en el papel de las organizaciones sin fines lucrativas de cara a la mejora de la educación de los niños con necesidades educativas especiales y se señala la necesidad de potenciar y colaborar con organizaciones no gubernamentales y asociaciones de afectados, tanto en la prestación de servicios como en la difusión de información necesaria. También se recomienda que dichas asociaciones permanezcan independientes y estén comprometidas como grupos de presión para ir forzando cambios favorables.

Por otro lado el informe pide revisarse la legislación referida a la contratación de manera que favorezca la integración laboral de personas con necesidades educativas especiales, dándoles mayores oportunidades. Los profesores con deficiencias deberían tener más oportunidades para ocupar un puesto de trabajo tanto en escuelas ordinarias como especiales a fin de no infra-utilizar sus capacidades, por la aportación específica que pueden hacer y por la importancia que para un niño con deficiencias tiene ver a un profesor con ellas.

A los Centros de Profesores se les otorga no sólo su tarea propia de cara al reciclaje y la formación permanente del profesorado, sino también la de investigación en el campo de desarrollo curricular y adaptación curricular, misión que extiende a las escuelas y a las universidades. Para ello las autoridades educativas potenciarán alguno de ellos para servir como base y coordinador de toda la organización y perfeccionamiento en cada zona.

La propia autora Warnock resumió en el último párrafo del informe los sentimientos expresados en el mismo: *“La educación especial debe ser considerada una modalidad de actividad educativa no menos importante, no menos exigente y no menos gratificante que cualquier otra, y los profesores, administradores y demás profesionales dedicados a ella han de asumir frente el niño con necesidades especiales el mismo compromiso que asumen con los demás niños. Tampoco basta con que estos cambios de actitud se limiten a las personas dedicadas a la educación especial, sino son necesarios cambios en la opinión pública en general. Tiene que ser ampliamente aceptada la idea de que la educación especial implica idéntico nivel de cualificación y de conocimientos expertos que cualquier otra modalidad de educación y que, en términos humanos, las compensaciones por los recursos invertidos en ella son igualmente grandes”* (Warnock, 1978b: 73).

El *Informe Warnock* ha sido tenido en cuenta no sólo para la elaboración de la legislación británica sobre educación de 1981 y 1993, sino que también ha resultado piedra angular para otros sistemas educativos. En la actualidad sigue teniendo vigencia y, a pesar de estar hecho para el Reino Unido, tanto sus recomendaciones como otras aportaciones realizadas a partir de él han sido referencia obligada para otros países, entre ellos España y Jordania.

1.2 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN ESPAÑA

Como ya se ha descrito anteriormente, el origen del campo de las dificultades de aprendizaje hay que situarlo dentro del contexto de la influencia norteamericana a comienzos de la década de los años sesenta del siglo veinte. Sin embargo, a pesar de la relativamente reciente presencia en España del concepto de las dificultades de aprendizaje la literatura psicopedagógica española no es ajena a esta problemática.

Un primer acontecimiento que se puede señalar en esta línea es la publicación en 1947 del libro *El niño que no aprende*, obra con la que el psicólogo Emilio Mira y López incorporó este ámbito de la psicología a la cultura española,

ámbito que fue continuado con las aportaciones de Juan García Yagüe en el área del lenguaje a partir de la década de los sesenta.

En los años sesenta y setenta aparecieron diversas publicaciones de gran relevancia procedentes de Iberoamérica. Entre tales obras podemos citar las aportadas por el argentino Julio Bernaldo de Quirós o la mexicana Margarita Nieto.

En estas dos décadas también se realizaron traducciones del francés de publicaciones de varios autores europeos como Andrea Jadoulle, directora del famoso Laboratorio de Pedagogía y de Psicología Infantil de Angleur, Bélgica. También se tradujo la obra de Juan de Ajuriaguerra, neuropsiquiatra infantil y profesor en la Universidad de Ginebra y en el *Collège de France* y otras instituciones. Otra mención especial por su gran influencia merece la traducción y publicación en 1978 de *Introduction to Learning Disabilities: A Psycho-Behavioral Approach* (1976) de los investigadores estadounidenses Daniel P. Hallahan y James M. Kauffman bajo el título español de *Las dificultades en el aprendizaje*.

En España a partir de los años setenta fue muy influyente el trabajo teórico de María Fernanda Fernández Baroja, Ana María Llopis Paret y Carmen Pablo de Riesgo sobre el origen y diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, sobre todo en el área del lenguaje (dislexia) y cálculo (discalculia). Su trabajo teórico fue suplido por una serie de fichas y cuadernos de ejercicios de recuperación para utilización con estudiantes.

En la década de los ochenta aparecen muchos libros y publicaciones que tratan de manera específica las dificultades del aprendizaje. Entre sus autores podemos citar a Francisco Rivas Martínez, Carmelo Monedero y Ana Miranda Casas. En esta década, Miranda Casas, en colaboración con Rivas Martínez, inicia la impartición de una asignatura sobre dificultades del aprendizaje en la licenciatura de Psicología de la Universidad de Valencia, e Ignacio Alfaro colabora con Francisco Secadas en la impartición de dicha asignatura en la carrera de Pedagogía de la misma universidad.

García Sánchez (2001a; 2001b) señala que la conceptualización norteamericana de las dificultades de aprendizaje salvo contadas ocasiones, no se asume de forma generalizada en España hasta la década de los noventa, casi al mismo tiempo que se promulga la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo o LOGSE (1990). En el sistema educativo español que se configura con la LOGSE, las dificultades de aprendizaje se incluyen dentro de la educación especial, aunque no se hace referencia específica a ellas; se trata de una educación especial concebida en el marco del modelo de atención a la diversidad y no tal y como se entiende desde modelos del déficit. Cuando se usa explícitamente el término “dificultades del aprendizaje”, se hace referencia a cualquier tipo de dificultad y no en el sentido con que se formuló en la tradición norteamericana; es decir, se usa en sentido amplio, como expresión sinónima de “necesidades educativas especiales”.

En España, las aportaciones del *Informe Warnock* han sido recogidas en el sistema educativo relativamente tarde tras la entrada en vigor de la LOGSE del 3 de octubre de 1990. Son numerosas las publicaciones al respecto, tanto del Ministerio de Educación como de especialistas vinculados a la educación ordinaria y especial. Igualmente, en la materia troncal de los planes de estudios de Magisterio denominada “Bases psicopedagógicas de la educación especial” se recoge la recomendación del *Informe Warnock* de incluir un mínimo de formación en educación especial, para todos los profesores, no sólo para los especialistas. Pero en términos de necesidades educativas especiales no se ha quedado sólo en los documentos oficiales o en el argot de los profesionales, sino que ha transferido a la sociedad en general.

Es de destacar que la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) abandona el modelo de "integración" escolar a favor de un modelo de "inclusión", en el que ya no se trata de que el alumno se ajuste al sistema educativo en el que se le pretende integrar, sino de ajustar el propio sistema a la diversidad de su alumnado. En la última sección de este capítulo se consideran brevemente las múltiples implicaciones de implementar un modelo educativo basado en el concepto de las necesidades educativas especiales.

Toda la realidad que se ha descrito muestra el importante despegue que ha experimentado en España el campo de las dificultades del aprendizaje. Otros hechos merecen ser destacados en este sentido.

El Primer Congreso Nacional sobre Detección Precoz de la Dislexia y otras Dificultades de Aprendizaje fue celebrado en Madrid durante el 26 y 27 de noviembre de 1993 y fue organizado por la Asociación de Padres de Niños con Dislexia y Otras Dificultades del Aprendizaje fundado a principios de la misma década. El congreso aprovechó la circunstancia de que dicho año fue declarado Año Internacional para la Detección Precoz de la Dislexia por esta asociación, junto a las otras 13 que integraban la Asociación Europea de la Dislexia, bajo el patrocinio de la entonces Comunidad Europea.

En esta misma época se vio la creación de una sección de Dificultades del Aprendizaje dentro de la Asociación Española de Psicología, Educación y Psicopedagogía.

Otra asociación de la que se debe dejar constancia es el denominado Foro de Pediatría Psicosocial formado por profesionales de la pediatría, psicología, psiquiatría y pedagogía. Uno de sus objetivos es abordar las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva multidisciplinar.

1.3 DEFINICIONES DEL CONCEPTO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

A lo largo de los años, las definiciones que se han dado sobre las dificultades de aprendizaje han sido muy numerosas. Además, algunas de ellas son muy dispares con respecto a otras, porque reflejan la pluralidad conceptual de modelos o paradigmas diferentes. Estas maneras de concebir el tema de las dificultades de aprendizaje suelen dar lugar a una variedad de terminología que, a veces, puede hacer difícil el intercambio y discusión de los resultados de la investigación en este campo entre los especialistas.

Cabe notar aquí que en España conviven ambas formas de concebir las dificultades de aprendizaje; incluso se podría afirmar que ambas aparecen en el mismo contexto al mismo tiempo. La convivencia de ambas posiciones ha hecho que se difundan dos expresiones, es decir, “concepto amplio de dificultades de aprendizaje” y “concepto restringido de dificultades de aprendizaje”, el primero entendido como equivalente a la expresión inglesa *Special Educational Needs* y el segundo análogo de *Learning Disabilities*.

Según la definición que emplea Kirk en su ya famosa obra *Educating Exceptional Children* (1962: 4): “una dificultad en el aprendizaje se refiere a un retraso, desorden o desarrollo lento en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares, resultante de un déficit psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o emocional o trastornos conductuales. No es el resultado de un retraso mental ni de un defecto sensorial ni debido, tampoco, a factores de carácter cultural o meramente instructivos”.

En esta definición debemos entender que por el término “retraso” se entiende que, llegado el momento evolutivo adecuado, el sujeto no ha alcanzado el progreso necesario, esto es, su progreso se prolonga en el tiempo.

Esta definición podría criticarse en cuanto a la etiología, pero se ha de decir que sí existe unanimidad entre los expertos con respecto a diferenciar los defectos sensoriales y los factores culturales. Sin embargo, debe señalarse también que como se trata de una definición ya clásica de los años sesenta en la actualidad está ampliamente superada por otras que son de corte cognitivo.

Kirk también considera que las dificultades de aprendizaje pueden darse en casos de retraso mental o sensorial. Esta definición ha recibido críticas por la atribución de las dificultades como “intrínsecas” al alumno, porque al mismo tiempo pueden existir dificultades de tipo pedagógico y, en las cuales, el sujeto es un elemento paciente de la intervención educativa.

Seis años después de la aparición de esta definición de Kirk, la entidad estadounidense conocida como el *National Advisory Committee on Handicapped Children* (1968: 2) declaró que los niños con trastornos específicos del aprendizaje exhiben “*alteraciones en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o la utilización de los lenguajes hablado o escrito*”. Según su definición, estas alteraciones se manifiestan en “*trastornos de la atención, el pensamiento, el habla, la lectura, la escritura, el deletreo o la aritmética*” (1968: 2). El *National Advisory Committee on Handicapped Children* incluye bajo esta definición “*cuadros denominados defectos perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia de desarrollo, etc.*” (1968: 3) pero es de destacar que no incluye, en cambio, “*problemas de aprendizaje debidos principalmente a defectos visuales, auditivos o motores, debilidad mental, a alteraciones emocionales o a problemas ambientales*” (1968: 3).

En la misma década encontramos también la definición dada por Kass y Myklebust (1969: 39) según la cual, dificultad de aprendizaje se refiere a “*uno o más déficits significativos en los procesos de aprendizaje esenciales que requieren técnicas educativas especiales para la remediación*” (1969: 38). Opinan que los niños con dificultades de aprendizaje demuestran generalmente “*una discrepancia entre el logro actual y el esperado en una o más áreas, tales como el habla, la lectura, el lenguaje escrito, las matemáticas, la orientación espacial*” (1969: 38). Además para ellos, la dificultad de aprendizaje “*no es primariamente la consecuencia de deficiencias sensoriales, motrices, intelectuales o emocionales, o la ausencia de oportunidades para aprender*”.

Pasemos ahora a una definición escrita casi treinta años más tarde, la de Miranda Casas (1994: 4-5). La autora española dice que “*un niño experimenta una dificultad de aprendizaje cuando evidencia un impedimento neurológico o psicológico que le dificulta su actividad perceptiva, cognitiva, motora, social o la adquisición o adecuada utilización de la lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas*”. Añade que una dificultad de aprendizaje también puede producirse por “*la interacción entre sus habilidades o limitaciones y los factores situacionales específicos de la enseñanza*” (1994: 5).

Hace falta comentar que los investigadores estadounidenses Myers y Hammill (1982) señalaron ya al principio de los ochenta que en efecto muchas de las definiciones reseñadas tienen un valor meramente simbólico. En la actualidad, existe una especialización por áreas y una delimitación conceptual fundamentada en los procesos cognitivos y las estrategias intervinientes en el aprendizaje entre otras consideraciones.

1.4 CRITERIOS PARA LA CLASIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

A pesar de la maraña que existe acerca de la definición del concepto de dificultades de aprendizaje, se puede decir que sí parece existir cierto consenso con respecto a los criterios que permiten identificar a aquellos alumnos que presentan esta serie de problemas. Esto se puede confirmar por medio de una breve consideración de tres clasificaciones hechas por autores diferentes en los años noventa.

Primero citamos a Myers y Hammill que en la cuarta edición de su libro, publicado en 1990 establecieron los siguientes seis criterios que se pueden utilizar para identificar a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje:

- El niño presenta una habilidad intelectual promedio o superior al promedio.
- Su capacidad general de lectura se encuentra significativamente por debajo del nivel escolar y de su edad mental.
- No sufre ninguna deficiencia sensorial.
- Las capacidades del habla y del lenguaje oral están relativamente intactas.
- Puede estar presente cierta variedad de síntomas relacionados con las descripciones de dislexia:
 - Asociaciones deficientes de sonidos y de letras.
 - Mezcla defectuosa de sonidos o de audición.
 - Discriminación deficiente de fonemas.
 - Deficiente memoria visual a corto plazo en la secuencia de letras.
 - Discriminación deficiente de figura-fondo para letras, palabras, etc.

- Orientación derecha-izquierda desordenada.
- La comprensión de lo que se escucha es superior a la comprensión de lo que se lee.

Tres años más tarde, Westwood (1993) señala la existencia de un amplio elenco de problemas o condiciones asociados a las dificultades de aprendizaje en sentido estricto, entre los cuales se incluyen:

- Retraso en el desarrollo del lenguaje
- Problemas de percepción visual
- Pobre integración de la información sensorial
- Algunos signos de disfunción neurológica
- Hiperactividad
- Débiles habilidades de seriación
- Mal coordinación
- Bajo nivel de motivación
- Problemas emocionales secundarios.

A mediados de la misma década el DSM-IV³ identifica una serie de “características diagnósticas” relacionadas con las dificultades de aprendizaje. Se diagnostican dificultades de aprendizaje cuando el rendimiento del alumno en cálculo, lectura, y expresión escrita es sustancialmente inferior al nivel esperado por la edad, escolarización e inteligencia. Por rendimiento sustancialmente inferior, el DSM-IV entiende el que haya más de dos desviaciones típicas. También menciona que las dificultades de aprendizaje pueden persistir a lo largo de la vida adulta.

Cuando define el trastorno, el DSM-IV también especifica otros síntomas que se presentan, de modo que los asocia a desmoralización, baja autoestima y déficit en habilidades sociales. Además lo relaciona con déficits en atención por

³ Las siglas tienen su origen en la denominación inglesa *Disease Statistical Manual*, que refiere al manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la *American Psychiatric Association*, es decir la asociación psiquiátrica de Estados Unidos. La edición vigente es la cuarta, entonces DSM-IV.

hiperactividad o hipercinesia. El DSM-IV también comenta que pueden existir otras anomalías subyacentes al procesamiento cognoscitivo del individuo.

Como se ve, entonces, estas tres definiciones coinciden mucho en su contenido y su manera de focalizar el tema de las dificultades de aprendizaje.

1.5 CLASIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

En relación con las orientaciones teóricas y los autores que las sustentan existen numerosas clasificaciones de las dificultades de aprendizaje.

Ha sido clásico atender a los síndromes específicos como los trastornos específicos de la lectura (dislexia), de la escritura (disgrafía) y del cálculo aritmético (discalculia).

Otro tipo de clasificación es el que atiende a las diferencias en el funcionamiento del procesamiento cognitivo del sujeto y dentro de esta categoría se hallan los modelos realizados en la década de los ochenta por autores como Kinsbourne y Kaplan (1983), Baker *et al.* (1984), Lyon (1985) o Fletcher y Morris (1986).

Otro procedimiento clasificador pone énfasis en el ámbito y el momento evolutivo en que aparecen las dificultades de aprendizaje. A este tipo pertenece la clasificación ideada por Kirk y Chalfant (1984) que establece dos grupos de dificultades de aprendizaje: las evolutivas y las académicas.

De la misma época es la clasificación propuesta por Myers y Hammill (1982) que establece cinco grupos diferentes centrados en tipos de trastornos. Los autores destacan en primer lugar los trastornos de la actividad motora que se relacionan con dificultades específicas de aprendizaje. Incluyen dentro de esta clasificación la hiperactividad, la hipoactividad, la falta de coordinación y otras alteraciones de la motricidad.

Según estos autores de semejante interés son los trastornos de la emotividad, porque la inestabilidad emocional aparece asociada frecuentemente a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

En tercer lugar, Myers y Hammill citan los trastornos de la percepción dado que son numerosos los niños que tienen escasamente desarrolladas sus capacidades para identificar, discriminar e interpretar las sensaciones que se necesitan no sólo para abstraer y razonar sino también para la formación de conceptos y para el comportamiento simbólico perceptivo.

Por otra parte, los investigadores indican la importancia de los trastornos por déficit de atención porque tener problemas de atención en el aula es un hecho constatado por los profesores. La denominada “falta de atención” se caracteriza por la distracción y la escasa capacidad en mantener un nivel adecuado de atención durante el tiempo necesario para ejecutar las tareas escolares. (A ello se asocia, también con mucha frecuencia, un trastorno de la actividad motora anteriormente mencionado –la hiperactividad– que contribuye todavía más a desestructurar la atención que se necesita para aprender.)

Aunque la deficiencia de atención sea considerada como una característica clásica de la psiquiatría infantil su sintomatología atencional se proyecta en la escuela y no debe eximir su tratamiento educativo en el ámbito de las dificultades de aprendizaje.

Finalmente Myers y Hammill destacan los trastornos de la memoria porque las dificultades amnésicas son una constante en las dificultades de aprendizaje siendo la memoria imprescindible para la asimilación, almacenamiento y recuperación de la información.

Basándose en la definición de las dificultades de aprendizaje formulada por el estadounidense *National Joint Committee on Learning Disabilities* (1968), los investigadores Shaw *et al.* (1995) proponen un modelo integrador que está compuesto por cuatro niveles, ilustrado en Figura 1.1:

FIGURA 1.1 EL MODELO INTEGRADOR DE SHAW *ET AL.* (1995)



Otros dos esquemas ponen énfasis en una clasificación basada en trastornos. El primero es de Jurado de los Santos (1990) (véase Figura 1.2). El segundo esquema es del DSM-IV (1994) que también establece una clasificación sobre las dificultades de aprendizaje que se centra en diferentes tipos de trastornos (véase Figura 1.3).

FIGURA 1.2 LA CLASIFICACION DE JURADO DE LOS SANTOS (1990)

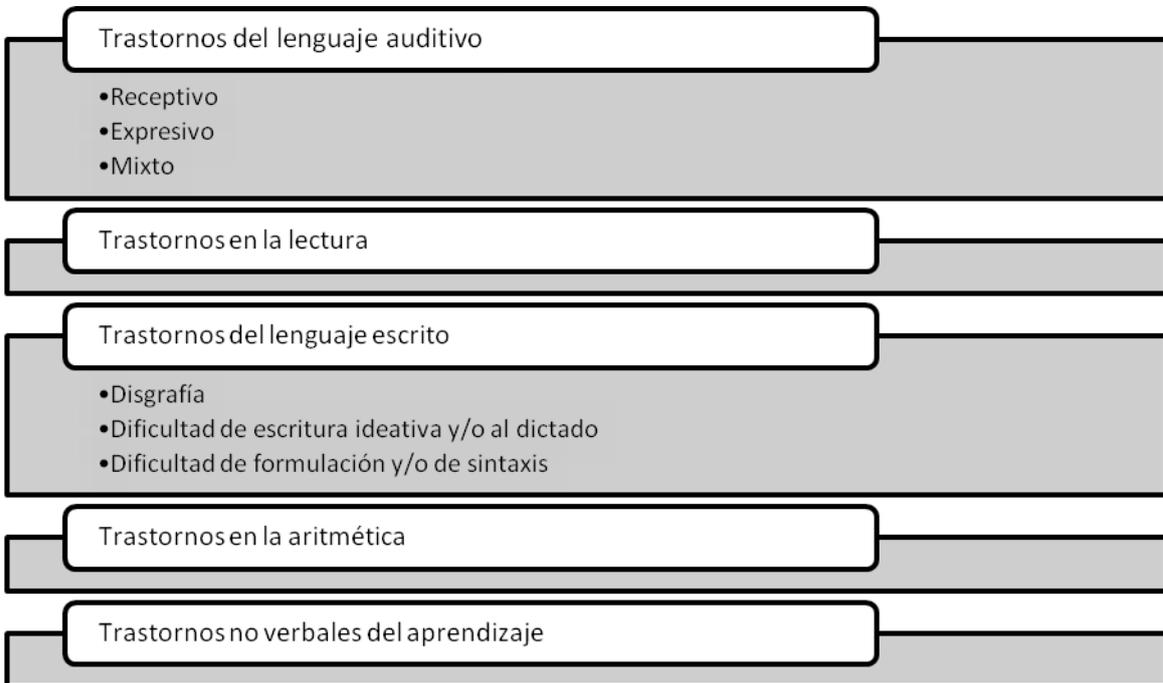
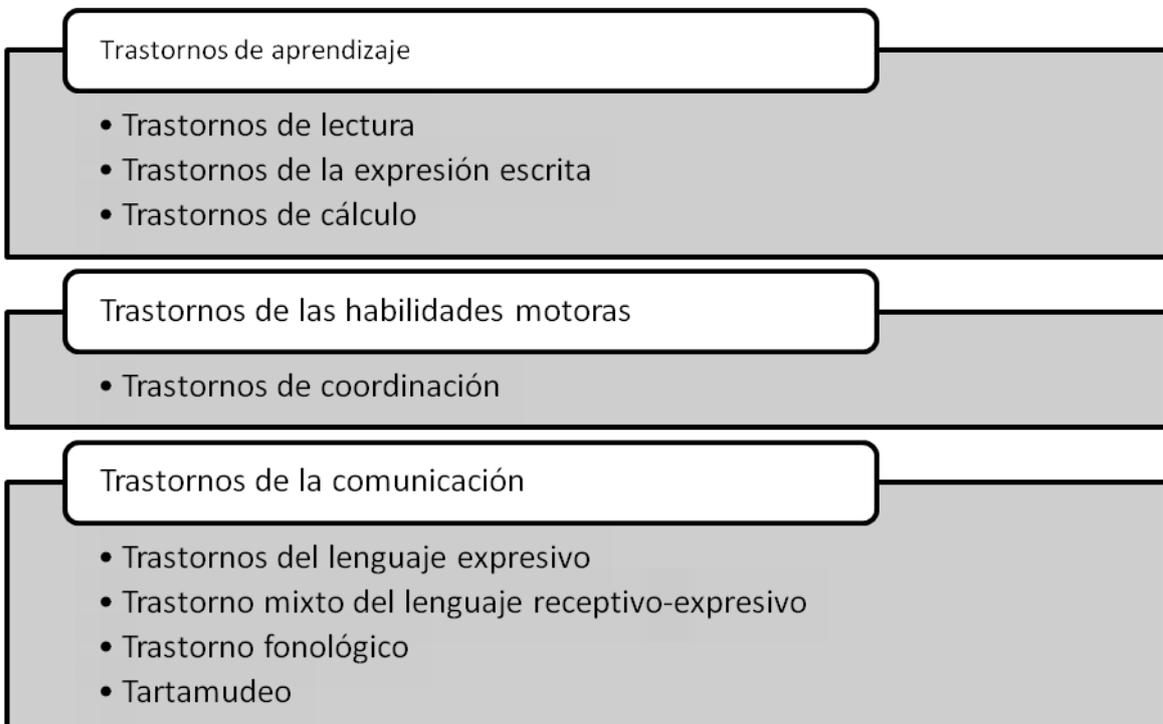


FIGURA 1.3 LA CLASIFICACION DEL DSM-1V (1994)



Una clasificación diferente a cuanto se han referido fue la usada por Rourke y sus colaboradores (Petrauskas y Rourke, 1979; Rourke, 1990), que pretenden encontrar patrones de subtipos en la población con dificultades de aprendizaje mediante la medición de los déficits en el rendimiento académico. Haciendo uso de pruebas neuropsicológicas y basándose en patrones de desempeño académico de niños con dificultades de aprendizaje, definieron subtipos neuropsicológicos basados en las siguientes definiciones específicas de dificultades de aprendizaje:

- Dificultades de aprendizaje caracterizadas primariamente por trastornos en el funcionamiento lingüístico.
- Dificultades de aprendizaje caracterizadas primariamente por trastornos del funcionamiento no verbal.
- Dificultades de aprendizaje caracterizadas primariamente por trastornos de rendimiento en todas las modalidades.

1.6 CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Existen una multitud de factores que explican el origen de las dificultades de aprendizaje, siendo dichos factores de tipo psicológico, pedagógico, ambiental, genético, neurológico, etc. Tal y como establece Defior (1996), existen cuatro categorías de factores etiológicos.

Primero son los factores neurofisiológicos que comprenden la disfunción cerebral mínima, elementos genéticos, bioquímicos, endocrinológicos o traumas neurológicos.

Dentro de la segunda categoría se hallan los factores socioculturales y Defior identifica una serie de aspectos que pueden influir en el aprendizaje como estados de desnutrición, deprivación cultural, pobreza lingüística, etc.

Este autor también opina que el contexto del aprendizaje es determinante y por eso, dentro de la tercera categoría se incluyen los factores institucionales, es

decir las condiciones educativas en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y/o aprendizaje, la metodología, los recursos materiales utilizados y las adecuaciones de los programas.

Finalmente como última causa de las dificultades de aprendizaje se cita la madurez y bajo este constructo se han incluido la organización espacial, la lateralidad, el esquema corporal, etc. Una anomalía o retraso en alguno de ellos puede originar problemas. Es de señalar que son muchas las investigaciones que ponen en entredicho esta casuística, opinando que son más bien consecuencias de otras dificultades de aprendizaje, más que el origen en sí mismo.

La clasificación de Defior ha sido criticada debido a que no incluye el funcionamiento de los procesos cognitivos básicos y las estrategias necesarias para la ejecución y la automatización de las habilidades que se requieren en cualquier tipo de aprendizaje. Dockrell y McShane (1997) también se han mostrado los inconvenientes que presenta el hacer uso de una taxonomía etiológica, señalándose dos inconvenientes principales. El primero de ellos es que un amplio número de dificultades de aprendizaje tienen un origen desconocido y el segundo que varias dificultades pueden tener un origen similar, sin embargo, pueden presentar manifestaciones diferentes y requerir estrategias de intervención distintas.

En otro enfoque de búsqueda de causas de las dificultades de aprendizaje, Dockrell y McShane (1997) proponen, como alternativa a las clasificaciones etiológicas, realizar un riguroso análisis de la tarea, del niño y del entorno, y utilizar clasificaciones funcionales que indiquen el nivel de actuación del niño. Sin embargo, por otra parte, resulta metodológicamente bastante problemático conseguir clasificaciones que distingan las discrepancias en los perfiles cognitivos.

Más recientemente, en un intento de clarificar el enorme caos conceptual existente en este campo, Molina (1997) propone otro modelo que distingue tres grandes grupos de dificultades tomando como criterio clarificador la etiología ambiental, la intrínseca y la interactiva.

1.7 DEL MODELO DEL DÉFICIT AL MODELO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

1.7.1 Antes de los Años Cincuenta

En la concepción de la educación especial predominante durante la primera mitad del siglo veinte subyace una concepción determinista del desarrollo según la cual los problemas se conceptualizan como deficiencias, marcadas fundamentalmente por dos características: innatismo y estabilidad. Según esta concepción, las causas de las deficiencias son orgánicas y ocurren en los primeros momentos del desarrollo; además viene a decir que tales deficiencias son inmodificables.

Los tipos de estudios que suelen realizarse están preocupados por categorizar los trastornos en una taxonomía lo más precisa posible. Como consecuencia de esta visión, los objetivos prioritarios que se plantean en la evaluación y en la intervención son, respectivamente, la detección precisa del trastorno y la atención educativa especializada separada de la ordinaria, esto es, las escuelas de educación especial.

Es en este contexto en el que surge el concepto de dificultades de aprendizaje para definir a un grupo de alumnos que, presentando problemas escolares, no disponían de servicios especializados que pudieran atenderlos; es decir, surgen las dificultades de aprendizaje como una categoría más a añadir al conjunto organizado de alteraciones que aparecen en la infancia y en la adolescencia.

1.7.2 Los Años Cincuenta

Hacia la mitad del siglo podemos situar los comienzos del cambio. Se cuestiona el innatismo y la estabilidad de los trastornos y surgen posiciones ambientalistas y conductistas que empiezan a tener en cuenta influencias sociales y culturales en el desarrollo. Se incluyen conceptos de adaptación social y aprendizaje incorrecto, de manera que se contempla la posibilidad de que los

problemas puedan ser causados por falta de estimulación o por aprendizaje incorrecto, aumentando así las posibilidades de intervención. Se distingue entre causas exógenas y endógenas, aunque continúa la vigencia de los tests y siguen extendiéndose las escuelas de educación especial con menor número de alumnos por aula, en edificios adaptados y con atención especializada.

1.7.3 Desde los Años Sesenta hasta la Época Actual

Durante la década de los años sesenta y setenta se produce un movimiento social impulsado desde ámbitos muy diversos, que va a provocar profundas transformaciones en el campo de la educación especial. Siguiendo a Marchesi, Coll y Palacios (1995) podemos señalar una serie de factores que han contribuido a esta evolución de la atención a los sujetos con problemas de aprendizaje escolar.

Frente a las concepciones organicistas, se ha visto el desarrollo de una concepción ambientalista de la deficiencia que destaca la capacidad del sistema educativo para proporcionar la respuesta adecuada. Del énfasis en factores innatos se pasa a enfatizar los factores ambientales y a la respuesta educativa. Del énfasis en el carácter estable se pasa a enfatizar la posibilidad de cambio cuando se da una respuesta educativa adecuada. De agrupar a los niños con el mismo déficit en los mismos centros específicos se pasa a considerar la posibilidad de que el sistema educativo ordinario pueda favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos con problemas escolares.

Además, una nueva concepción de las relaciones entre el desarrollo y el aprendizaje ha dado más importancia a éste y a las dificultades de los alumnos para su progreso. De considerar que el desarrollo condiciona el aprendizaje, se pasa a considerar una relación más interactiva entre ambos: el desarrollo condiciona el aprendizaje pero el aprendizaje también condiciona el desarrollo. De considerar a los sujetos con dificultades de aprendizaje como incapaces de aprender se pasa a considerarlos como sujetos con procesos de aprendizaje especiales. De considerar "iguales" a los que tienen la misma dificultad se pasa a considerar las características propias de cada individuo.

Se ha desarrollado métodos de evaluación más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias que en categorizar con precisión la deficiencia. Del interés en evaluar los productos se pasa a interesarse por evaluar los procesos de aprendizaje. Del uso de tests se pasa al uso de situaciones de aprendizaje en la evaluación.

En el mismo periodo se puede apreciar un incremento en el número de profesionales de la enseñanza que empiezan a cuestionar la segregación que había existido desde hace mucho tiempo entre la llamada escuela ordinaria y la escuela especial.

La obligatoriedad de la enseñanza y el consecuente acceso a la escuela de sujetos con diversidad de capacidades e intereses llevó a la aparición del fenómeno del fracaso escolar cuando un niño no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y nivel pedagógico. Al constatar el nivel del fracaso y del abandono escolar antes de terminar la escuela obligatoria, cuyas causas se situaban en factores sociales, culturales y educativos, se empieza a darse cuenta de la necesidad de hacer frente a este nuevo fenómeno.

Los limitados resultados de la educación especial y la heterogeneidad de sus alumnos hicieron replantearse sus objetivos y sus relaciones con el sistema educativo ordinario. Las dificultades para la posterior integración social de los deficientes hicieron pensar en formas de escolarización más normalizadas. Al mismo tiempo, experiencias positivas de integración fueron creando un clima favorable a la no segregación. Se valoran positivamente estas experiencias y se van difundiendo sus resultados. También en esta época se empieza a ver la existencia de una corriente normalizada en todos los servicios sociales. Esto supone inversiones por parte del Estado en diversas áreas de los servicios sociales, enfoques comunitarios que evitaban la creación de servicios paralelos, principios de integración, normalización, sectorización.

En términos generales se aprecia una mayor sensibilidad social hacia una educación planteada desde principios integradores. Esto fue debido por una parte

a las presiones de los padres y asociaciones de sujetos con distintas deficiencias y por otra, a los movimientos sociales más amplios pro derechos humanos de las minorías.

La expresión que mejor define esta nueva concepción de la educación especial es la de “atención a la diversidad” entendida como la intervención educativa que se lleva a cabo en la misma aula para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. La atención a la diversidad no es algo totalmente novedosa, y las antiguas escuelas unitarias que atendían a sujetos con distintas edades y niveles de aprendizaje son un referente que no resultará extraño a muchos.

El resultado es el cambio de un modelo de educación especial basado en el déficit por otro al que hemos denominado de atención a la diversidad, y la consideración del sujeto con problemas de aprendizaje no como “deficiente e inadaptado”, sino con “necesidades educativas especiales”.

El concepto de necesidades educativas especiales responde a un proceso de evolución terminológica y conceptual en el que se suceden varias etapas en función del predominio del modelo clínico tradicional, el paradigma de la rehabilitación y, más recientemente, el paradigma de la autonomía personal. En el sistema educativo esta nueva tendencia se ha traducido en una concepción de la educación especial como alternativa a la ordinaria en escuelas especiales, como una educación rehabilitadora en una escuela compensadora y, actualmente, como atención a la diversidad en una escuela comprensiva e inclusiva.

La mayor novedad de la situación actual se caracteriza por la convivencia entre la concepción inicial y más restringida de las dificultades de aprendizaje que, partiendo de la tradición histórica y las aportaciones norteamericanas, ha continuado desarrollándose, y una concepción más amplia del término que lo inserta en el contexto de atención a la diversidad y cuyas aportaciones más relevantes son, desde el punto de vista conceptual, el término de “necesidades educativas especiales”, y desde el punto de vista práctico, la realidad de la

integración educativa en una escuela comprensiva y, posteriormente, la propuesta de “escuelas inclusivas”.

Desde el modelo de atención a la diversidad, la educación especial se concibe de un modo distinto a como venía entendiéndose desde el modelo del déficit. Si en éste la educación especial es considerada como una modalidad educativa particular para los sujetos deficientes, en aquél se define como la intervención educativa destinada a satisfacer las necesidades educativas particulares que un escolar pueda exigir a fin de alcanzar los objetivos que son comunes a todos.

En el modelo del déficit, el concepto de deficiencia llevaba consigo la característica de innatismo, es decir, el deficiente lo es por causas fundamentalmente orgánicas que se producen en los primeros momentos del desarrollo del ser humano. En el modelo de atención a la diversidad se asume que cualquier problema en el aprendizaje viene dado por las deficiencias, dificultades y/o limitaciones del alumno, pero al mismo tiempo por la inadecuación de la respuesta educativa a las necesidades particulares del escolar.

Mientras que una característica de la deficiencia según el modelo del déficit es su estabilidad, es decir, sus escasas posibilidades de modificabilidad posterior a su aparición, en el modelo de atención a la diversidad se enfatizan más las potencialidades del alumno. No niega que ciertas dificultades de aprendizaje estén causadas por deficiencias, pero lejos de conformarse con esa explicación, enfatiza la respuesta educativa comprometiendo más a la escuela en la superación de los problemas, responsabilizándola más de ellos y generando más expectativas en los agentes educadores respecto a las posibilidades del niño.

1.8 EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Todo el mundo tiene necesidades educativas. Quizá la mejor manera de entender el concepto de necesidades educativas especiales sea partiendo del análisis de la siguiente afirmación del *Informe Warnock* (Warnock 1978b: 45): “Si

se trata de acuerdo con los fines de la educación, entonces las necesidades educativas pueden expresarse por referencia a lo que es esencial para su consecución". De esta afirmación, se derivan de momento dos consecuencias:

- que los objetivos de la educación obligatoria tienen que ser los mismos para todos los escolares;
- que todos los escolares tienen necesidades educativas, es decir, necesitan una intervención educativa intencional para alcanzar tales objetivos.

Por otra parte, los niños y adolescentes, por sí solos, no serán capaces de alcanzar las metas necesarias para desenvolverse con éxito en la compleja sociedad actual, de modo que los sistemas educativos existen para satisfacer las necesidades educativas que tienen niños y jóvenes para llegar a ser adultos competentes en su cultura. Sin embargo, este postulado no encaja bien con una enseñanza que no tiene en cuenta cuáles son esas necesidades o, más probablemente, que supone cuáles deben ser esas necesidades, y las supone, además, iguales para todos.

No obstante, a nadie se le escapa la realidad de la diversidad humana; no todos los alumnos son iguales ni aprenden de la misma manera; los escolares son diferentes en distintos aspectos. Varían entre sí en su situación de partida en función de su procedencia sociocultural o de su escolarización previa a la etapa obligatoria. Cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje y sus competencias cognitivas, etc. Por todo ello, la respuesta educativa que tienda a satisfacer las necesidades de cada uno no parece que tenga que ser homogénea, sino que resulta necesario diversificar la intervención educativa de forma que sea lo más ajustada posible a las necesidades de cada individuo.

Así pues, se puede definir el concepto de necesidades educativas especiales por varias características.

Antes de todo, las necesidades educativas especiales son relativas. Como consecuencia de su carácter interactivo, el concepto de necesidades educativas especiales es también relativo en el sentido de que un escolar tendrá o no

dificultades de aprendizaje, en función de factores como el currículo, el nivel de sus compañeros, la escuela en la que se encuentre escolarizado, la atención educativa que se le proporcione, etc.

También hay que reconocer que este concepto suele ser amplio y normalizador. Cuando se habla de necesidades educativas especiales no se alude a una categoría diagnóstica, a una etiqueta que se atribuye a un grupo de sujetos que muestran determinados síntomas y que incluye unos criterios de diagnóstico diferencial para distinguirlos de otros trastornos a los que corresponderían otras etiquetas. Por el contrario, el término de necesidades educativas especiales se puede atribuir tanto al sujeto con deficiencias graves y permanentes como a aquel otro que presenta problemas transitorios, tanto al que presenta limitaciones cognitivas como al superdotado, tanto al que precisa sólo adaptaciones de acceso a la escuela como al que necesita de instrucción en los hábitos más básicos para su autonomía en la vida cotidiana. Como consecuencia, es también un concepto normalizador, sin connotaciones peyorativas para el alumno.

Las necesidades educativas especiales responden a un modelo educativo de las dificultades de aprendizaje. Mientras que el modelo del déficit es un modelo médico centrado en rehabilitar al niño buscando para ello la clasificación o etiquetado de los alumnos en una categoría diagnóstica con el mayor grado de precisión posible, el modelo de atención a la diversidad es un modelo educativo centrado en la educación del niño en un sistema de enseñanza general y comprensivo, buscando para ello la adecuación y mejora en las condiciones en que son escolarizados partiendo del análisis de sus potencialidades de desarrollo y de aprendizaje, valorando los recursos que precisa y determinando el tipo de escuela en que los puede encontrar.

El concepto de necesidades educativas especiales no determina el emplazamiento escolar de los niños. Según el modelo del déficit, etiquetar a un sujeto como de educación especial por su deficiencia física, psíquica y sensorial suponía su escolarización en un centro específicamente destinado a la atención de ese tipo de niños: centro para deficientes mentales, centro para deficientes

motóricos, centro para ciegos, etc. Con el modelo de atención a la diversidad no desaparece este tipo de centros específicos para atender a determinadas deficiencias, pero sí que se suprime establecer *a priori*, sólo en función de la deficiencia, el modo y lugar de escolarización.

El concepto de necesidades educativas especiales hace referencia a las dificultades de aprendizaje del sujeto y la respuesta educativa de la escuela, pero entre ellos enfatiza la segunda, es decir, el papel del centro, rechazando el uso de etiquetas como la explicación del fracaso del niño que libera de responsabilidad al sistema educativo, a la escuela, al profesor, etc., y modificando su concepción: de escuela homogeneizadora, se pasa a ser escuela abierta a la diversidad; de preocuparse por los resultados, a ocuparse también de los procesos; de dispensadora de un solo discurso dirigido al alumno medio, a partidaria de la diversidad de discursos en función de la diversidad de escolares; de selectiva a comprensiva; de currículos cerrados y rígidos a planes de estudios abiertos y flexibles; de plantear objetivos instructivos a definir objetivos expresivos, etc.

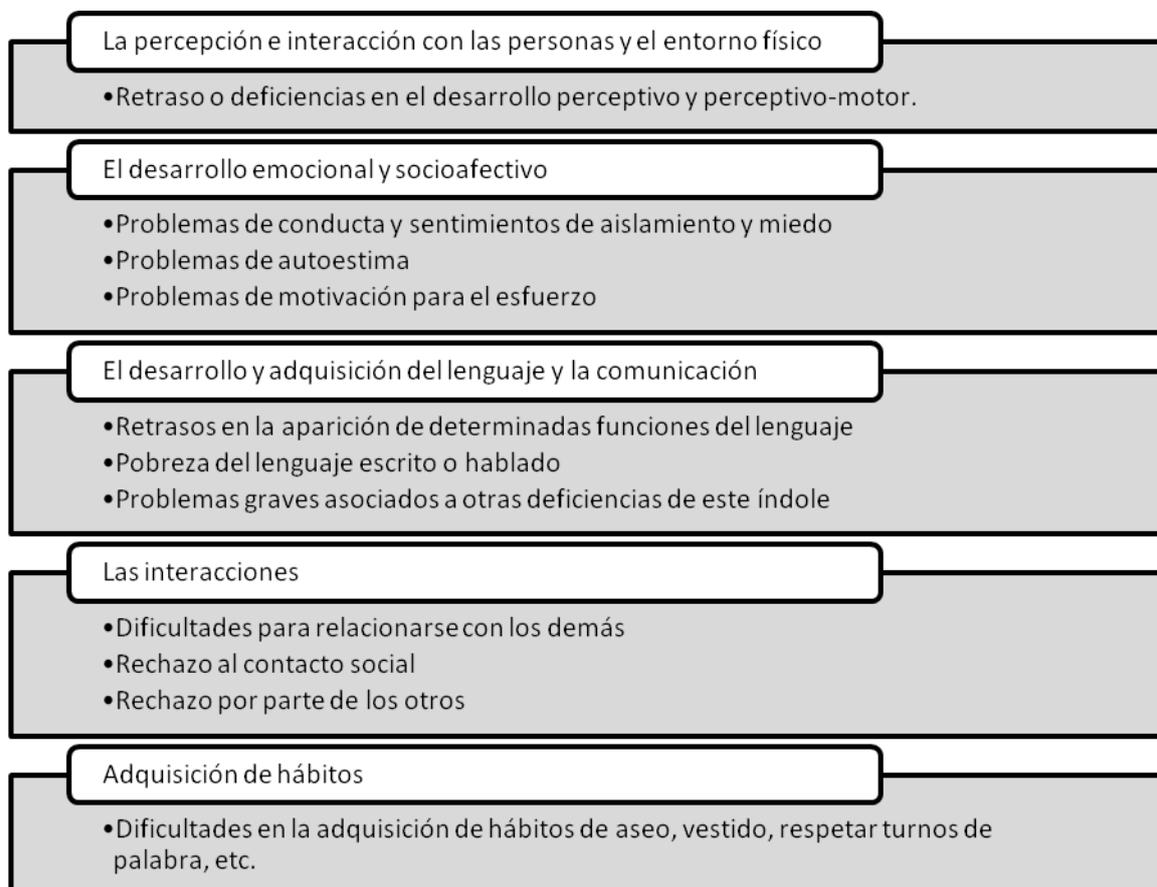
Las necesidades educativas especiales tienen un origen interactivo, y ello significa que dicha necesidad deriva no sólo de la dificultad de aprendizaje escolar, sino también de la respuesta y los recursos de la escuela. Los problemas de aprendizaje son fruto del desencuentro, por una parte, entre las características del sujeto y las necesidades educativas particulares que de ellas se derivan y, por otra, las respuestas educativas que se dispensan.

Al ser un concepto amplio que engloba no sólo a los sujetos con deficiencias, el concepto de necesidades educativas especiales supone una modificación en las tasas de prevalencia. Hace que se amplíe el ámbito de la educación especial hasta incluir a todos aquellos sujetos sin deficiencias manifiestas, tradicionalmente escolarizados en centros ordinarios pero con problemas de aprendizaje y fracaso escolar. Como consecuencia, a lo largo de los últimos años, se calcula que la tasa de sujetos considerados de educación especial ha pasado del 5% al 20-25% (García Sánchez, 2001).

1.9 LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006) Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En los documentos publicados con ocasión de la última reforma del sistema educativo español, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), lo más parecido a una clasificación de las dificultades de aprendizaje que se puede encontrar es una relación de las necesidades educativas más frecuentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Éstas pueden ser agrupadas en cinco categorías en relación con el tipo de retraso, deficiencia o problema identificado como se puede ver ilustrado en la Figura 1.4.

FIGURA 1.4 LOE (2006) Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES



1.10 IMPLICACIONES DE IMPLEMENTAR UN MODELO EDUCATIVO BASADO EN EL CONCEPTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Implementar un modelo educativo basado en el concepto de las necesidades educativas especiales tiene múltiples implicaciones.

Es necesario hacer una evaluación de las necesidades educativas especiales. El objetivo de la detección y evaluación en el modelo de atención a la diversidad no es encontrar los síntomas que permitan incluir una determinada categoría; no se trata sólo de conocer los perfiles evolutivos del escolar, sus limitaciones y retrasos, sino que también en la evaluación entra el análisis de sus potencialidades de desarrollo y aprendizaje valorando al mismo tiempo cuáles son los recursos educativos que se necesitan y en qué tipo de escuela y/o modalidad de escolarización los puede encontrar.

Esta evaluación también debe aportar información acerca de las dimensiones de los problemas y necesidades educativas escolares, considerando las limitaciones, necesidades y posibilidades del contexto para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos. Eso implica que la evaluación debe entenderse como un proceso inseparable de la enseñanza/aprendizaje que aporta la información necesaria para ajustar la toma de decisiones de cara a que todos los alumnos progresen adecuadamente.

Al mismo tiempo, se deben evitar las connotaciones peyorativas de la evaluación entendida como sanción, como ocasión para seleccionar determinados alumnos o como diagnóstico, entendido como proceso realizado para buscar la causa interna al sujeto que justificara el fracaso y que exime de responsabilidad a la escuela.

Con el paso del modelo del déficit al modelo de atención a la diversidad se produce un cambio en la intervención en casos de necesidades educativas especiales. De clasificar al niño en una determinada categoría diagnóstica y escolarizarlo junto a otros que son clasificados de la misma manera para seguir

un plan de estudios común a ellos y diferente a los que son clasificados de manera distinta, se pasa a la integración y la modificación tanto de variables personales como contextuales, es decir, se pasa a la escolarización de estos sujetos en un entorno escolar lo más normalizado posible según sus características para seguir el mismo plan de estudios que todos con las adaptaciones del mismo que sean necesarias y suficientes.

Implementar este modelo exige una enseñanza diversificada, cualitativamente diferente de la enseñanza homogeneizadora. Las adaptaciones curriculares, por tanto, son el elemento central de la intervención en casos de necesidades educativas especiales. Una adaptación curricular se define como cualquier ajuste o modificación en la programación para el común de los alumnos, del centro o del aula, que se realiza para responder a realidades y necesidades educativas diversas por muy específicas que éstas sean.

Podemos distinguir distintos niveles de adaptaciones curriculares. El primero es el denominado Proyecto Curricular de Centro que define la oferta formativa y académica a nivel del centro. Flexible, polivalente y en continua reelaboración posibilita la innovación de los planes de estudios y define el estilo docente y metodológico de un centro. Montero Alcaide (1996:47) define al Proyecto Curricular de Centro como *"patrón común de actuaciones que, diseñadas por un equipo educativo, se establece en sintonía y ajuste con el análisis de contexto del Centro; asegura la coherencia con el resto de los elementos de planificación del Proyecto Educativo; establece orientaciones concretas para diversos ámbitos (objetivos, contenidos, metodología, evaluación...); incluye propuestas organizativas, de orientación, escolar, formación del profesorado y evaluación de su propio diseño; adopta, como referentes, las prescripciones administrativas; define la identidad del Centro; se dirige a la igualación de las posibilidades de éxito educativo de los alumnos; y contribuye, en última instancia, a su futuro desenvolvimiento personal y social"*. El Proyecto Curricular de Centro supone una adaptación del Diseño Curricular Base, común a todo un territorio, a las características generales y comunes de ese centro.

En segundo lugar, al elaborar la Programación de Aula, los profesores deben, de nuevo, adaptar el Proyecto Curricular de Centro a las características comunes de los alumnos de su aula incluyendo en ellas los ajustes de la programación que sean necesarios para responder, al tiempo, a las características específicas de todos y cada uno de ellos.

Por último, cuando dichos ajustes de programación no son suficientes para dar respuesta a las necesidades educativas de un alumno sin perjudicar al resto, se realiza adaptaciones curriculares individualizadas que puedan desarrollarse tanto en el aula común como en aulas específicas o en ambos tipos de aulas al tiempo.

Por otra parte, estas adaptaciones curriculares individualizadas pueden ser bien adaptaciones de acceso a la programación, bien adaptaciones que suponen la modificación de alguno o algunos elementos del plan de estudios. En función de que esta modificación del currículo sea más o menos importante, podemos hablar de adaptaciones curriculares significativas y adaptaciones curriculares no significativas.

El proceso de elaboración de adaptaciones curriculares, además de ser un procedimiento de intervención para responder a las necesidades educativas particulares de un sujeto o grupo de sujetos, constituye un instrumento excelente para la formación permanente del profesorado, ya que su elaboración y desarrollo exige reflexionar sobre las situaciones de enseñanza/aprendizaje, adquirir competencias docentes nuevas y conocimientos específicos sobre dificultades de aprendizaje y necesidades educativas que de ellas se derivan, y modificar actitudes de rechazo hacia este tipo de alumnos, actitudes que en no pocas ocasiones son fruto del desconocimiento.

Unos treinta años después de la publicación del *Informe Warnock* aunque se ha hecho grandes avances, no se ha alcanzado un desarrollo óptimo o la total concordancia entre la teoría, es decir lo que dicta el contenido del informe, y lo que a veces se encuentra en la práctica educativa en España. Los aspectos que todavía necesitan mejorarse son:

- Información inicial y permanente del profesorado
- Atención a los jóvenes con dificultades de aprendizaje
- Integración laboral a los profesores con deficiencias
- Colaboración con organizaciones sin fines lucrativos de afectados
- Evaluación escolar de los niños con necesidades educativas especiales.

**CAPÍTULO DOS:
DIFICULTADES LECTOESCRITORAS:
LA ESCRITURA, EL GRAFISMO Y
LA DISGRAFÍA**

2.1 INTRODUCCIÓN

Tanto como la habilidad de calcular y contemplar los conocimientos históricos acumulados por las civilizaciones, la lectura y la escritura son dos destrezas complejas e imprescindibles para la adquisición de las demás habilidades en la escuela y están estrechamente vinculadas con el éxito dentro del sistema educativo.

Dado que sirven como mediadores de la enseñanza, la cantidad de niños que tienen dificultades escolares por esta causa es un factor relevante a tener en cuenta por el enseñante.

Como ha comentado do Eduardo Orozco Nájera (2004: 2) en su guía de lectoescritura para alumnos de primer grado: *“Aprender a leer y a escribir es una de las conquistas más apreciadas por los seres humanos. Representa el acceso a la cultura escrita, a mundos desconocidos, al futuro mejor. Contribuye a la afirmación de la persona y da un matiz diferente a la calidad de la vida. Sin embargo, este aprendizaje, se hace difícil para muchos de nuestros niños. El fracaso escolar y la repetición los acechan constantemente cuando inician la escolaridad”*.

Los problemas lectoescritores también preocupan a los padres, porque saben que el éxito de la enseñanza de sus hijos depende, y mucho, del aprendizaje eficiente de la lectura, escritura y ortografía, y que un mal lector en enseñanza media puede ser generado en el período de la enseñanza básica. Además sin un trabajo consistente de la escuela, ciertos problemas de escritura, por ejemplo, confundir las letras simétricas como /b/ y /d/, pueden seguir en la fase adulta. En algunos casos, la frecuencia de estos errores irá disminuyéndose con el tiempo. Otras veces, es un síndrome que acompañará a algunos individuos a lo largo de su adolescencia y su vida adulta.

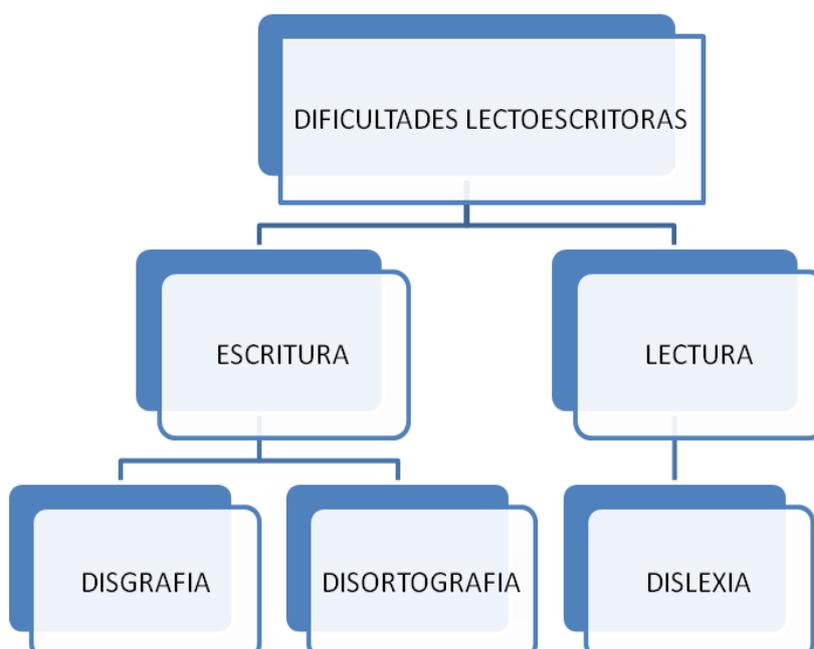
Las dificultades lectoescritoras alcanzan a ricos y pobres, blancos y negros, europeos y latinos, que están en los bancos escolares del mundo. Para que se tenga una idea de las dificultades que puede presentar esta dificultad de

aprendizaje dentro del sistema educativo, según Oltra Abarca (sin fecha), los trastornos lectoescritores en sus distintas manifestaciones (es decir dislexia, disortografía y disgrafía) afectan en mayor o menor grado a un 10 o un 15 por ciento de la población en edad escolar. Así se puede esperar que en cada aula de 25 alumnos haya como mínimo un par de niños con estas dificultades para el aprendizaje.

Aprender a escribir es un proceso paralelo al proceso de la lectura. Son numerosos los alumnos en edades comprendidas entre los siete y los diez años en la enseñanza básica que en el aula presentan dificultades en tanto la escritura como la lectura, siendo la “gravedad” del problema lectoescritor diferente, de acuerdo con la edad y el número de inhabilidades manifestadas, así como la vinculación existente con otras aptitudes necesarias para el aprendizaje.

En Capítulos Dos y Tres del presente trabajo se identifican los problemas y las dificultades más corrientes con que se puede encontrar al considerar el proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura. Aunque el estudio en Capítulo Siete está enfocado en la escritura, dado el vínculo que existe entre estas dos destrezas hace falta considerar ambas áreas. En el próximo capítulo el enfoque será lectura y las dificultades que presenta el aprendizaje de esta destreza escolar.

FIGURA 2.1 ESQUEMA DE CAPÍTULOS DOS Y TRES



Este capítulo está destinado principalmente a estudiar las propiedades más relevantes de la escritura, estos signos escritos que según Lobrot (1974) tienen una serie de características específicas que permite la transmisión de generación en generación del pensamiento y de la cultura. A través de la escritura, podemos crear una complementariedad de todas las clases de aprendizajes y experiencias anteriores, en cuanto a la efectividad y la capacidad en las habilidades del lenguaje oral, además de las demás habilidades lingüísticas.

No hay que olvidar al mismo tiempo que el alfabetismo puede ser un instrumento de dominación social que sirve para favorecer a unos niños (aquellos procedentes de estratos de alto nivel cultural) y perjudicar a otros (los menos afortunados por la situación cultural de su ámbito familiar). Se volverá a tratar el tema de nuevo en el Capítulo Siete.

El capítulo empezará por una consideración breve del contexto histórico de la escritura en sus manifestaciones variadas que han existido en las diferentes sociedades alfabetizadas a lo largo de los siglos. Después de este recorrido por el desarrollo histórico de la escritura, se examinará el desarrollo del grafismo, es decir la habilidad de escribir, enumerando las etapas por las cuales los niños tienen que pasar para llegar a ser escritores competentes. Luego se describe de manera detallada los requisitos necesarios para el aprendizaje de la escritura, identificando las diferentes habilidades requeridas. En la última parte del capítulo, después de considerar brevemente la conceptualización de la disgrafía, se pondrá fin a la presente discusión con un estudio pormenorizado del tema desde las diferentes perspectivas de los dos modelos existentes en este campo, el madurativo y el cognitivo, utilizando el mismo esquema en cada caso: exponer las causas de este trastorno y comentar sobre la diagnóstica y tratamiento del dicho trastorno de aprendizaje.

2.2 LA ESCRITURA Y EL ALFABETISMO: CONTEXTO HISTÓRICO

El lenguaje es una forma de comunicación de gran complejidad que, por una parte, constituye una habilidad docente importante; por otra parte, constituye

un instrumento, aún de más importancia, para hablar y comunicar sobre el ser. Dentro del orden lingüístico que está formado por el lenguaje oral, la lectura y el lenguaje escrito, la escritura constituye la tercera forma, la cual se complementa igualmente con la capacidad móvil, asimilativa y visual porque la escritura tiene un alcance perceptivo.

Entonces, por el término “escritura” se entiende todo aquello que ronda en los adentros del creador, esto es, los pensamientos, los significados y las cuestiones, de la misma manera que engloba también los instrumentos simbólicos que encarnan los sonidos del habla, que aparecen en sucesión de símbolos en las palabras de acuerdo con las reglas del dictado y del deletreo conocidas; igualmente, se entiende por escritura la capacidad manual para trazar correctamente estos símbolos de manera que estas palabras escritas sean fáciles de leer (Al-Wakfi, 2003).

Aunque la escritura es una invención posterior al habla, no se puede decir que sea un fenómeno reciente; los sistemas de escritura se remontan en el tiempo al menos hasta el 5000 A.C. en Mesopotamia, Egipto y los valles del Indo y del Yangtzé. Entre los precursores anteriores probablemente se cuente con el uso de imágenes y cuentas inscritas en una roca. Ejemplos de más reciente aparición de este tipo de petroglifos existen en las Islas Canarias, tales como éste, de El Hierro, hecho por los aborígenes de la isla (véase Figure 2.2).

Aunque la escritura ha existido durante millares de años, no ha sido así con el alfabetismo generalizado, y durante gran parte de la humanidad la escritura y la lectura han sido el patrimonio de unos pocos. Con el desarrollo de la imprenta en el Renacimiento, las formas de escritura tendieron a normalizarse más, ganando aceptación e influjo las formas más convenientes y cayendo las otras en desuso. Desde aquel momento, la ortografía se ha normalizado más y el índice de cambio del lenguaje ha disminuido, aunque siempre hay que tener en cuenta la influencia que puede tener la tecnología nueva en crear cambios lingüísticos como ha sido el caso con la llegada de los teléfonos celulares y el sistema de mensajería instantánea electrónica que ha favorecido entre los usuarios el crecimiento de ‘textspeak’, lenguaje nuevo que tiene su propia sintaxis y vocabulario.

FIGURA 2.2 PETROGLIFO HERREÑO



Fuente: *Gran Enciclopedia Virtual de las Islas Canarias* <http://www.gevic.net/info/>

Aunque normalmente se ha considerado la escritura como un modo derivado de expresión del habla, Olson y Torrance (1991) han empleado un punto de vista notablemente diferente de la escritura y el alfabetismo, así como de su efecto sobre el lenguaje. Según estos autores, la escritura evolucionó no como una forma de transcribir el habla, sino como una manera de expresar cierta información. Conforme la escritura iba adquiriendo más importancia en las sociedades occidentales, teniendo sus raíces en el Renacimiento, empezó a moldear la forma en que percibimos el habla y el lenguaje.

Unidades básicas como las letras, los fonemas, las palabras y las frases ganaron una preponderancia que nunca tuvieron en las sociedades pre alfabetizadas, mientras que empezaron a desproveerse de énfasis otros aspectos muy importantes del habla. Por ejemplo, los actos del habla, especialmente los que pueden ser señalados por claves no fácilmente captadas por la escritura dejaron de ser aspectos centrales del lenguaje, para convertirse sólo en características concretas del lenguaje hablado.

Olson y Torrance (1991) sostienen que dichos componentes son fundamentales para todo lo relacionado con el lenguaje; por ejemplo, son algunas de las claves principales utilizadas por los niños al adquirir el lenguaje.

2.3 SISTEMAS DE ESCRITURA

Hay tres tipos de sistemas de escritura: logográfico, silábico y alfabético, basados en grandes rasgos en si un símbolo escrito corresponde a una palabra, una sílaba o un sonido. La mayoría de las lenguas europeas son alfabéticas.

Un sistema logográfico tiene un símbolo que representa un morfema, o una sílaba del lenguaje hablado, la mínima unidad significativa del lenguaje. Los caracteres básicamente se dividen en 3 grupos, los más antiguos (pictogramas), los ideogramas (que utilizan pictogramas combinados para sugerir ideas), y los fonogramas (que combina un ideograma con otro carácter para dar un nuevo sentido al original).

El chino es el sistema logográfico más utilizado en la actualidad. Comparada con la de un sistema silábico o alfabético, la escritura logográfica tiene un número muy grande de símbolos. La etapa de aprendizaje de lectura en la que se aprenden los símbolos es mucho más compleja en chino que en inglés, por ejemplo, aunque el chino es más fácil en el sentido de no tener que aprender correlaciones ortografía-sonido. Otra interesante propiedad de los sistemas ortográficos viene ilustrada por el hecho de que toda la población china usa los mismos símbolos logográficos que son comprensibles en cualquier parte de China. A pesar de que todos utilizan el mismo sistema de escritura, hay muchos idiomas y dialectos hablados allí que son mutuamente incomprensibles.

FIGURA 2.3 UN IDEOGRAMA CHINO



Fuente: <http://absolut-china.com/wp-content/uploads/2008/11/china.jpg>

Aunque la forma de todos los idiomas europeos suele ser alfabética, el uso de los símbolos logográficos no está totalmente fuera del reino de nuestra experiencia. Por ejemplo, símbolos como +, -, %, etc. son símbolos logográficos y se traducen directamente al significado, aún cuando estén en su versión hablada.

Un sistema de escritura silábico utiliza un símbolo para representar una sílaba como sería el caso del japonés que utiliza no sólo algunos logogramas denominados *Kanji* tomados prestados del chino sino también algunas transliteraciones en el alfabeto latino. El japonés *kana* tiene aproximadamente 100 sílabas consonante-vocal, que se combinan para formar palabras.

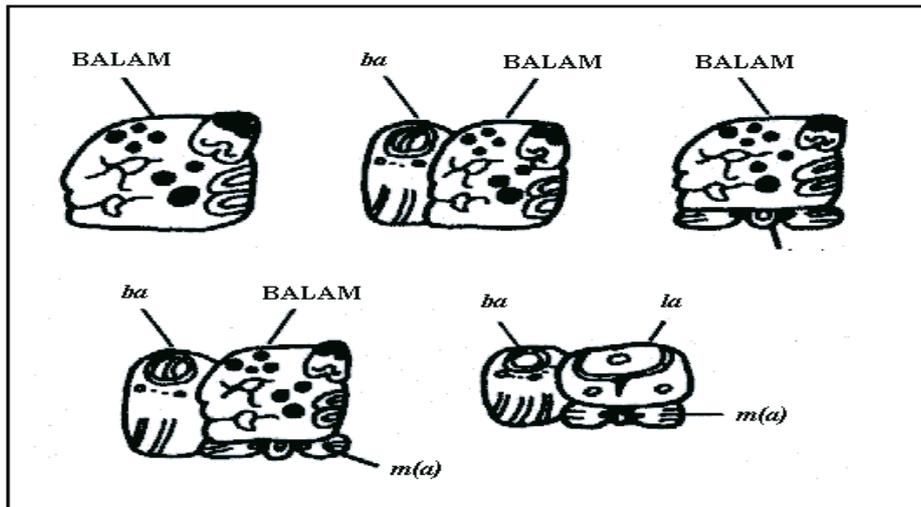
FIGURA 2.4 UN LOGOGRAMA JAPONÉS



Fuente: <http://japonesfacil.com/>

Se pueden citar algunos destacados sistemas antiguos que eran también sistemas silábicos: los más notables siendo el akadio de la antigua Sumeria y el sistema de escritura recientemente decodificada de los Mayas. Como se puede ver (Figura 2.5) los glifos mayas son mucho más complejos que los egipcios porque la misma palabra puede escribirse de varias formas, no sólo de dos o tres (Crystal 1994:195).

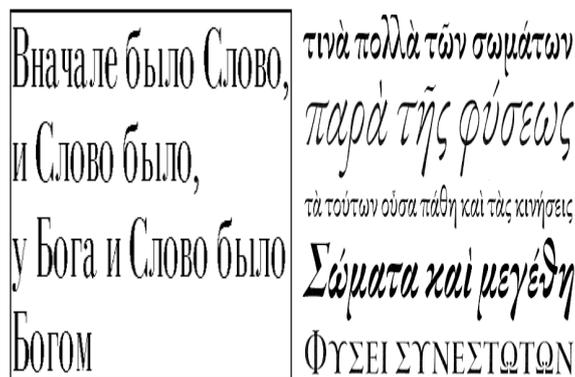
FIGURA 2.5 VERSIONES DE LA PALABRA JAGUAR EN GLIFOS MAYAS



Fuente: <http://www.proel.org/img/alfabetos/maya7.gif>

Los sistemas alfabéticos, de los cuales el latín, el cirílico, el griego, el árabe, el hebreo y el devanagari –que se utiliza para escribir varios idiomas de India– son ejemplos, tienen aproximadamente un símbolo por sonido aunque hay muchas excepciones sistemáticas e idiosincrásicas a esta regla, como por ejemplo en francés muchas de las consonantes en finales que no se pronuncian.

FIGURA 2.6 TEXTOS EN ALFABETO CIRÍLICO, GRIEGO Y DEVANGARI



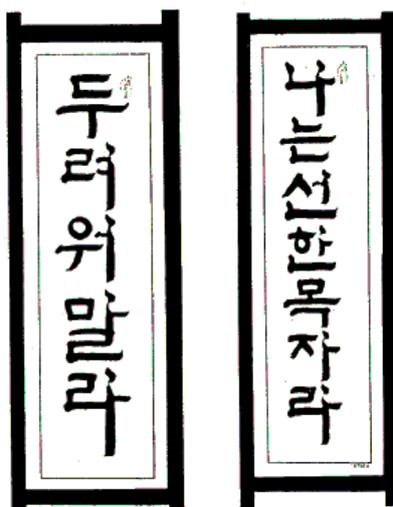
श्री कृष्ण चैतन्य प्रभु नित्यानन्द
श्री अद्वैत गदाधर श्री वासादि गौर भक्त वृन्द
हरे कृष्ण हरे कृष्ण कृष्ण कृष्ण हरे हरे
हरे राम हरे राम राम राम हरे हरे

Fuentes: cirílico: <http://thetranslatorscafe.files.wordpress.com/2008/06/cirilico.gif>
griego: <http://educastur.princast.es/proyectos/grupotecne/archivos/texto%20griego.gif>
devanagari: <http://www.proel.org/img/alfabetos/devanag9.gif>

Un símbolo alfabético no tiene sentido por sí mismo y es útil sólo en la medida en que puede combinarse con otros símbolos para formar palabras. Se estima que ha habido de 200 a 300 alfabetos en el mundo, aproximadamente la mitad de ellos en India (Crystal 1994: 198). El alfabeto latino, ampliamente utilizado, fue en principio una adaptación del griego, que evolucionó a partir de una escritura fenicia antigua.

También existe una especie de sistema de escritura híbrido que es el *hangul* coreano. Esta lengua se escribe por medio de un silabario alfabético. Los símbolos del *hangul* representan sonidos concretos, pero se ponen juntos en unos 2000 bloques de sílabas. Este sistema hace que la lectura sea fácil de aprender, y como consecuencia, en Corea no hay prácticamente analfabetismo ni necesidad de clases de recuperación (Crystal 1994: 193-203).

FIGURA 2.7 HANGUL COREANO



Fuente: <http://www.proel.org/img/alfabetos/coreano1.gif>

Cada sistema de escritura y cada idioma presenta sus peculiaridades y como el presente estudio se centra en la investigación de las dificultades de escritura en el Reino Hachemita de Jordania donde el idioma oficial es árabe se considera importante incluir en el Capítulo Seis de la presente obra una descripción de los rasgos lingüísticos que caracterizan esta lengua silábica-consonántica como forma de contextualizar el trabajo hecho con los alumnos de aquel país.

2.4 LA EVOLUCIÓN DEL GRAFISMO

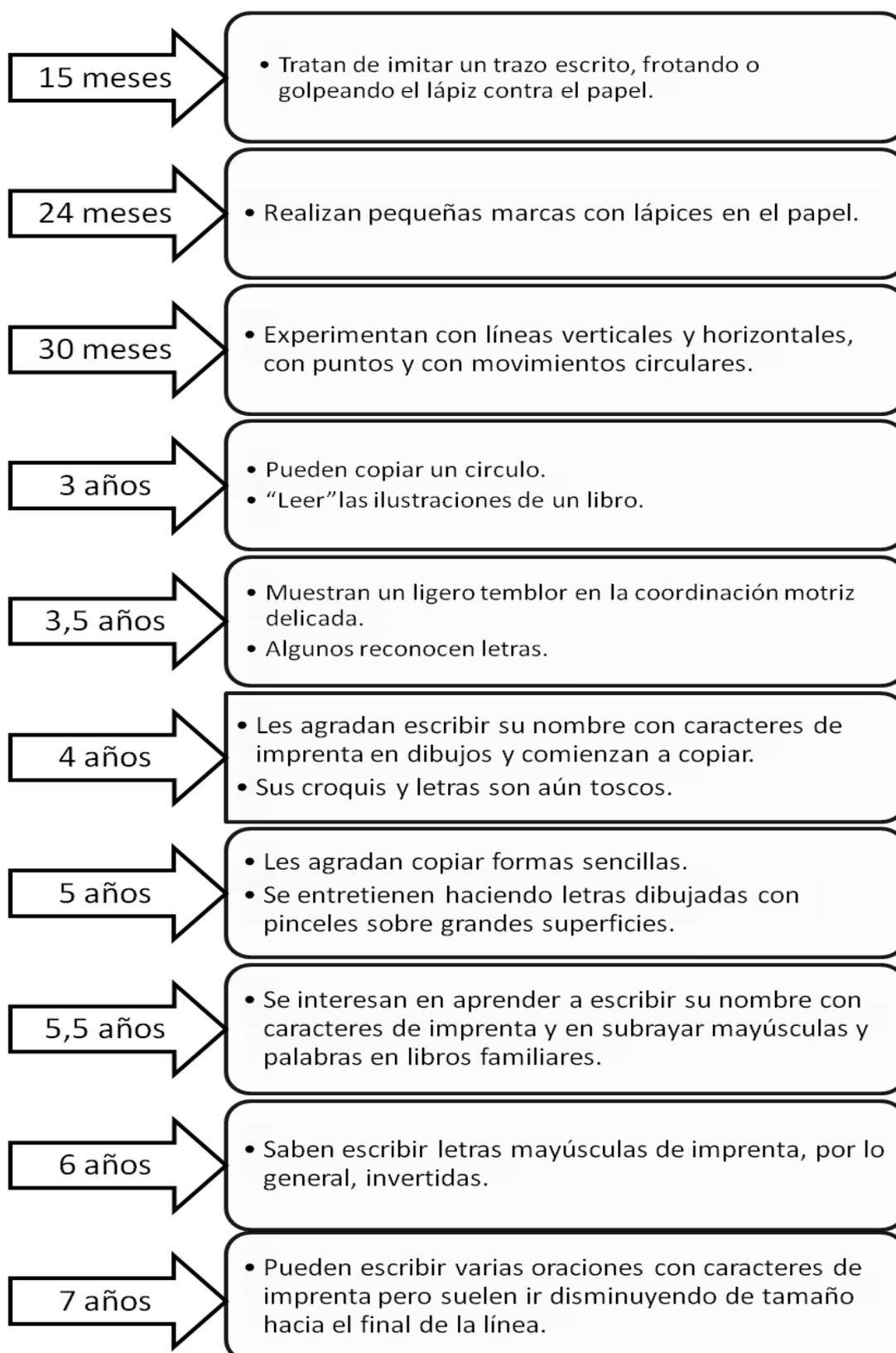
Claro está que la escritura no consiste solamente en trazados sueltos, sino que son signos que forman palabras y oraciones con significado funcional, y no se debe desasociar la escritura de sus funciones, que se resumen en la transformación de lo pronunciado a letras, palabras u oraciones. Sin embargo para llegar a ser un escritor competente un niño necesita aprender a automatizar los mecanismos del proceso escritor y desde que el niño comienza a realizar los primeros trazos intencionados hasta que consigue control viso-motor, hay un largo proceso.

Conocer las diferentes etapas por las cuales suelen pasar los niños es sumamente útil para el profesor que quiera profundizar en los trastornos de escritura, pues saber los diferentes componentes del proceso puede ayudar a la hora de identificar el tipo de errores que comete un alumno. Si se puede detectar en qué etapa se encuentra se puede determinar la estrategia de enseñanza más adecuada, enseñando cada uno de los diferentes elementos por separado. En la Figura 2.8 se ha reproducido el esquema de desarrollo infantil creado por el psicólogo Arnold Gessel (citado en Defior, 1996).

En la evolución de la escritura o grafismo, se observa un lento dominio de coordinación viso-motora, al pasar de una etapa lúdica a otra de intencionalidad controlada. Desde muy corta edad el niño es capaz de copiar algunos grafemas, pero está aún muy lejos de conseguir, antes de los cuatro años, una buena organización de su motricidad. Y esto se debe, según Lurçat (citado en Crystal, 1994: 184) a que hasta ese momento no es capaz de diferenciar entre dibujo y escritura.

Como se puede apreciar en Figura 2.8 los primeros grafemas reconocibles aparecen a partir de los cuatro años, cuando el niño es capaz de hacer una descomposición visual de los elementos más simples.

FIGURA 2.8 EVOLUCIÓN DEL GRAFISMO



Fuente: Basado en el esquema de desarrollo infantil creado por el psicólogo Arnold Gessel (citado en Defior, 1996)

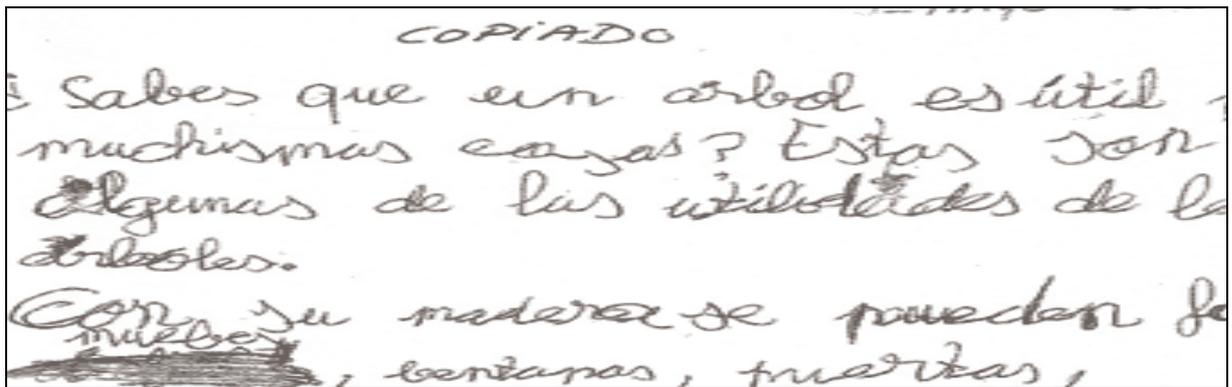
En esta etapa de la imitación el niño suele encontrar una gama de dificultades que va desde pequeñas diferencias en la reproducción hasta direcciones inadecuadas o grafemas irreconocibles. La adquisición de la forma de las letras se completa durante el aprendizaje al que se somete al niño durante el periodo de la escolaridad. Ajuriaguerra *et al.* (1973) distinguen tres fases en el desarrollo de esta destreza académica.

En la fase pre caligráfica, el niño se esfuerza por conseguir la regularidad al escribir pero no lo consigue por incapacidad motriz. Es incapaz de superar las exigencias de las formas caligráficas. Los trazos que hace suelen estar rotos, temblorosos, arqueados o retocados; las curvas están abolladas, angulosas, mal cerradas. Tampoco puede controlar la dimensión e inclinación de la letra; las uniones son torpes; la línea es irregular o desciende bruscamente; los márgenes de la hoja desordenados, etc. La duración de esta etapa varía según las posibilidades motrices o intelectuales.

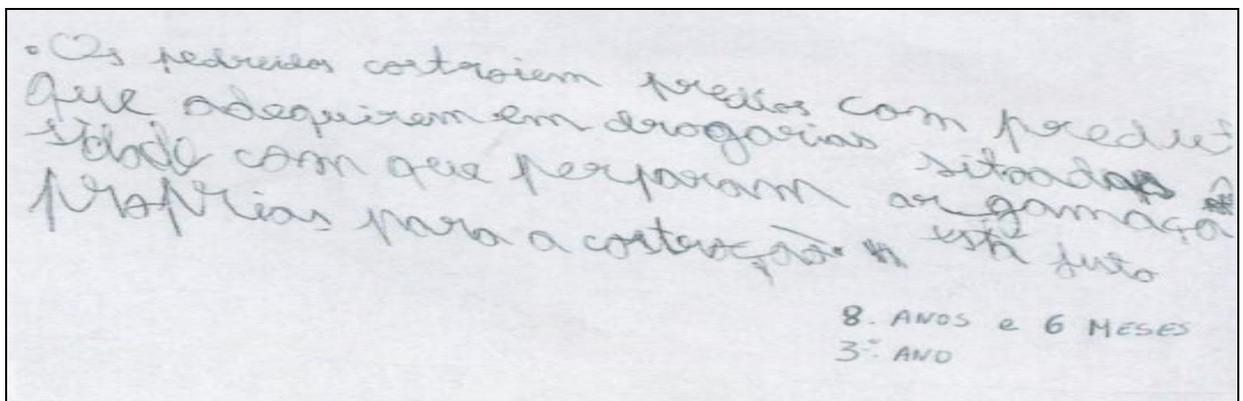
La fase caligráfica infantil inicia sobre los ocho o nueve años. En esta fase la escritura se regulariza; las líneas se ponen rectas, los márgenes se distribuyen correctamente. El alumno parece haber llegado a un perfeccionamiento de estilo, aunque esto no ocurre en todos los casos, como se puede apreciar en la Figura 2.9, donde se reproduce ejemplos de escritura de niños con disgrafía. Son de nacionalidades diferentes pero se puede ver los mismos rasgos característicos de la disgrafía en cada caso.

La llegada a la adolescencia, el desarrollo de la personalidad, las exigencias de velocidad o de economía del gesto son algunos de los factores que influyen en la fase pos caligráfica. La escritura comienza en esta fase a expresar ciertos aspectos de la personalidad del individuo que no son fruto del azar. Pasa por un proceso innovador que tiende a simplificar los enlaces, modificar las letras o a despojarlas de todo adorno. En el proceso evolutivo existen grandes diferencias entre individuos, además influyen diferencias de carácter social y cultural.

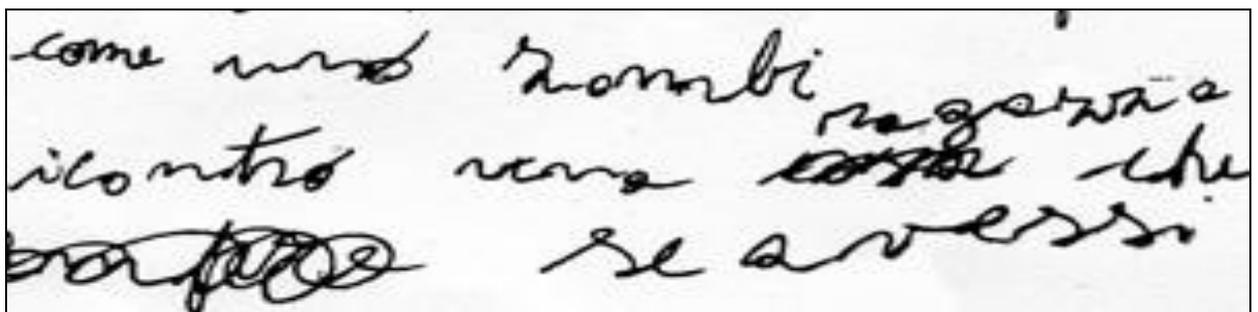
FIGURA 2.9 EJEMPLOS DE ESCRITURA DE NIÑOS CON DISGRAFÍA



Muestra de escritura de un alumno español de nueve años
Fuente: <http://www.lallavedeldon.com/disgrafia/muestrasescrituras2.gif>



Muestra de escritura de un alumno portugués de ocho años y medio
Fuente: <http://www.apdis.com/dislexicotestemunho2.jpg>



Muestra de escritura de un alumno italiano de ocho años
Fuente: <http://www.angris.it/grafica/disgrafia.gif>

2.5 REQUISITOS NECESARIOS PARA ESCRIBIR

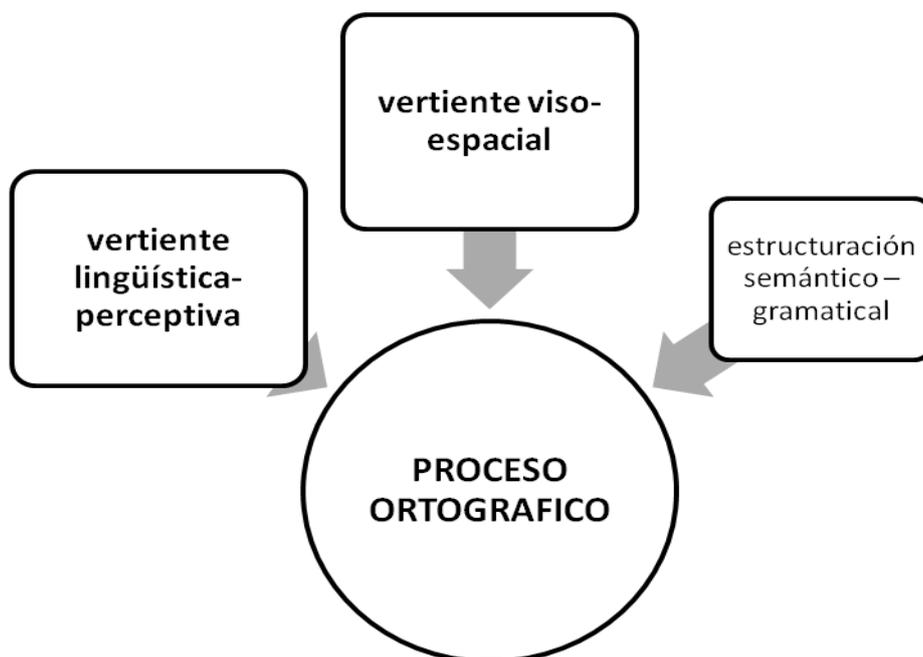
En términos generales se puede decir que hay dos vertientes principales que influyen en el proceso ortográfico. Una es la vertiente lingüística perceptiva que permite al niño hacer el análisis fonemático y la estructuración temporal de la

cadena de discurso hablado. La otra es la vertiente viso-espacial que posibilita las actividades de retener, interpretar y secuenciar el signo gráfico en dos dimensiones. Si observamos la naturaleza del acto de escribir, veremos que parece estar fundamentalmente constituido por la unión sinérgica de estos dos procesos, de predominio perceptivo lingüístico, el primero y de carácter viso-espacial, el segundo. Un buen entrenamiento ortográfico entonces requiere, en esencia, prestar una atención privilegiada a estos dos procesos a la vez.

La mayor parte de las dificultades de ortografía tienen sus orígenes en uno u otro de estos dos elementos y con la puesta a punto de estos dos procesos básicos sería posible eliminar los más típicos trastornos. Sin embargo, aún si todos los elementos de estos procesos funcionan bien, hay casos de alumnos que sufren dificultades a causa de un tercer factor, es decir la estructuración semántico – gramatical de la frase escrita, problema que puede afrontarse también en el aula ordinaria.

Figura 2.10 presenta un resumen de las conclusiones de diversos investigadores que han presentado sus labores de terapia y tratamiento de problemas de la escritura.

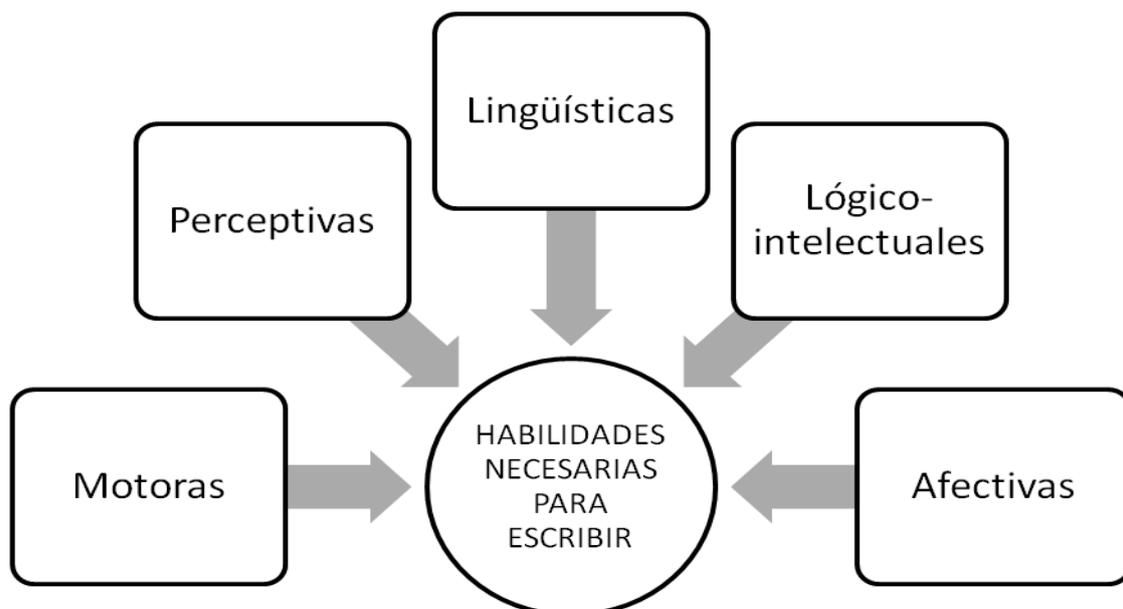
FIGURA 2.10 ELEMENTOS GENERALES DEL PROCESO ORTOGRÁFICO



No cabe duda, de que el proceso de escritura y ortografía es un mecanismo complejo que conlleva la intervención de habilidades muy complejas. Para que un niño lleve a cabo debidamente este acto de escribir correctamente le hacen falta una serie de habilidades que, entre si, configuran los requisitos básicos para una escritura correcta. Estas habilidades son de índole motora, perceptiva, lingüística, lógico-intelectual y afectiva y todos estos elementos se complementan entre ellos para conformar la habilidad completa de la escritura (Az-Ziat, 1998). A continuación se identifica y comenta estas diferentes tipos de habilidades.

Diversos estudios apuntan a que los alumnos con dificultades para escribir tienen una deficiencia de las capacidades específicas relacionadas, tales como la memoria visual, la capacidad de recordar lo memorizado, la capacidad de percepción de las relaciones de lugar y distancia. Así mismo padecen una deficiencia funcional en el sistema central que les dificulta la percepción de ideas y el tratamiento de datos, así como en las funciones específicas relacionadas con la percepción visual y los factores grafomotrices (Johnson y Myklebust, 1967).

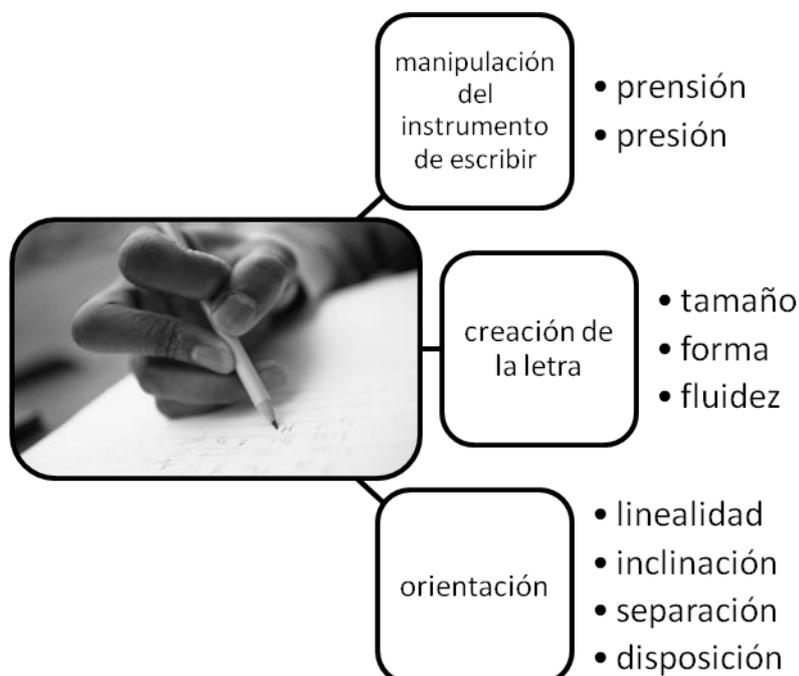
FIGURA 2.11 HABILIDADES NECESARIAS PARA ESCRIBIR



2.5.1 Las Habilidades Motoras

Para escribir, hace falta ser capaz de utilizar la mano y los dedos para manipular un instrumento de escribir –sea lápiz, rotulador, tiza, bolígrafo o pluma– con facilidad. Aquí hace falta notar que hoy en día –por lo menos en el mundo occidental desarrollado– un porcentaje cada vez más elevado de alumnos se están acostumbrando a edad temprana a expresarse en manera escrita por medio de las nuevas tecnologías como ordenadores o teléfonos celulares.⁴ Aunque ciertos autores (como, por ejemplo, Oltra Abarca) eligen pasar por alto de este aspecto de la escritura, considerando que estos factores grafomotorices tienen menor relevancia al hablar de disortografía, merece la pena enumerar aquí las diferentes categorías grafomotoras para que demos cuenta de las múltiples destrezas motoras que implica la habilidad de escribir, dado que algunos niños ya empiezan a tener problemas con estas capacidades mecánicas sencillamente por su falta de práctica cotidiana.

FIGURA 2.12 LAS HABILIDADES MOTORAS



Tal y como demuestra Figura 2.12 se pueden subdividir estas habilidades motoras. Primero para llegar a escribir con facilidad el alumno tiene que ser capaz

⁴ Véase por ejemplo el artículo “Lenguaje de *chat* y celular causa problemas en aulas” http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=130799&tabla=nacion

de manipular bien el instrumento de escribir, empezando con la destreza básica de prensión, es decir, saber coger bien el lápiz o bolígrafo entre los dedos. Los investigadores Johnson y Myklebust (1967) examinaron los problemas de los niños que carecen de la capacidad de utilizar la mano y los dedos para manipular el instrumento de escribir.

Junto con el asimiento del instrumento de escribir, también es importante la fuerza con que se ejecuta el trazado de la escritura o la presión. El alumno necesita aprender a ejercer este control sobre el instrumento de escribir porque una presión excesiva, indicada por una letra oscura, puede producir cansancio muscular en el escritor. En el caso contrario, cuando la presión es débil, la letra suele tener un trazado ligero, oscilante y trémulo indicando esta falta de control manual (Kirk, 1972).

Cuando el alumno sabe asir bien el instrumento de escribir, hace falta trabajar para empezar a desarrollar las motricidades dinámicas manuales que son necesarias para crear bien letras, palabras, oraciones y finalmente, textos completos. La escritura correctamente presentada exige una regularidad o uniformidad en el tamaño de cada letra, cuidando la proporción de todas las letras en altura y en anchura. Además el niño tiene que aprender a colocar los puntos y barras de las letras /i/, /j/, /ñ/, /z/ y /t/ y los signos auxiliares de la escritura como los acentos y signos de puntuación. Al mismo tiempo es necesario aprender a formar de manera correcta cada letra del alfabeto en versión mayúscula y minúscula. (Como se verá más tarde, el árabe alfabeto no hace esta distinción al formarse sus letras pero presenta otra serie de retos al joven escritor).

Una vez aprendidos estos fundamentos, hace falta adquirir fluidez en la escritura. Al hablar de fluidez, se refiere inicialmente al desarrollo de la soltura o facilidad de deslizamiento del lápiz al escribir. En las etapas más tardías del desarrollo de esta destreza, este término también puede referirse al aprendizaje de unir las diferentes grafías por medio de enlaces, estas ligaduras entre letra y letra que crean escritura cursiva y facilitan la flexibilidad, espontaneidad y velocidad en escribir.

Finalmente hay que considerar en términos generales la orientación de la escritura. Bajo este apartado hay que tener en cuenta la linealidad, lateralización o direccionalidad, terminología que se utiliza para referirse a la dirección que deben seguir las palabras escritas. Hay que recordar que la linealidad puede variar según el idioma, por ejemplo es de izquierda a derecha en el caso del castellano, de derecha a izquierda para el árabe.

Además la escritura podría adoptar una posición verticalizada o presentar diferentes grados de inclinación hacia delante o hacia atrás pero las letras, en su disposición en la palabra, deben adoptar una inclinación uniforme. Se nota esto especialmente en el trazado de las letras como /b/, /d/, /k/, /h/, /k/, /l/, /ll/ o /t/ (denominadas hambas) que tienen un trazo ascendente o en estas letras cuyo trazo se prolonga hacia abajo, como /g/, /j/, /p/, /q/ o /y/ (denominadas jambas). La grafía /f/ contiene, a su vez, trazado ascendente y descendente.

Aunque generalmente al hablar de técnica de la escritura se suele poner el énfasis en los otros factores enumerados anteriormente, en efecto la separación, sea entre letras o entre palabras, es un aspecto importante de la presentación correcta de la escritura manuscrita, cursiva o enlazada. Justo como la ligadura sirve para enlazar las letras para formar una palabra entera, poner espacio o no es necesario para ayudar al lector en su intento de distinguir entre las palabras, leer la sintaxis de las oraciones y en comprender el sentido del texto en su conjunto. No hay que olvidar que añadir o suprimir una separación interletras o interpalabras puede cambiar completamente el sentido de una frase.

Cabe mencionar aquí que en el caso del idioma árabe, salvo unas pocas excepciones, las letras del alfabeto pueden presentar hasta cuatro formas distintas según su posición en la palabra. Además la separación interletras no funciona tal y como ocurre en español porque a veces hace falta formar una conexión con la letra anterior, a veces no. Se tratarán estos aspectos ortográficos y otras peculiaridades lingüísticas del árabe de manera detallada más tarde en el Capítulo Seis.

El último aspecto de orientación tiene que ver con lo que se puede designar la disposición del texto escrito en la página o el enmaquetado. Hay que aprender a situar el texto de forma apropiada sobre la hoja, respetando los márgenes superior, inferior y a ambos lados, y cuidando la limpieza en conjunto de todo el escrito.

Aunque las habilidades de ámbito motor están más bien ligadas a las capacidades mecánicas para producir trazado gráfico, además es importante tener buena percepción visual de las distancias y las relaciones entre las letras, los signos y las palabras (Johnson y Myklebust, 1967) lo cual implica habilidades perceptivas.

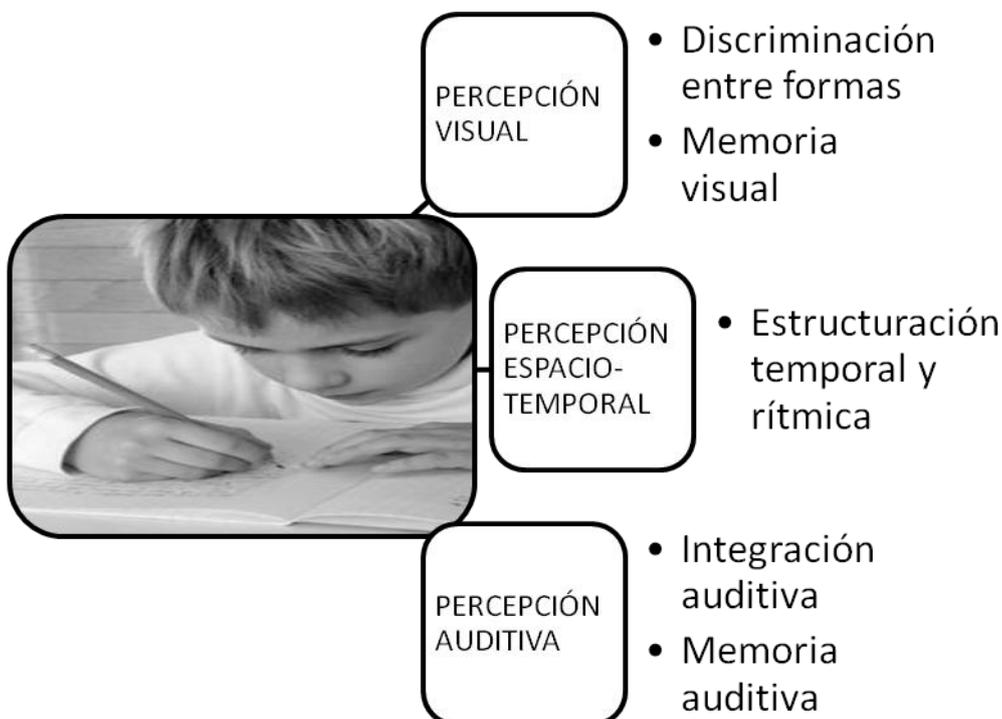
2.5.2 Habilidades Perceptivas

A veces se olvida que la escritura tiene una relación muy fuerte con los sentidos de la vista, del tacto y del oído. La vista es el primer instrumento que le permite al niño aprender, hasta cierto límite, las letras, las palabras, sus imágenes y sus formas, mientras que utiliza la mano para traducir lo que ha visto por el ojo para trazarlo sobre el folio de manera correcta, de modo que el lector pueda reconocerlas y asimilarlas, posibilitando así su traducción en significados e ideas que estaban guardados dentro de la persona (Al-Bataina *et al.*, 2005). Como veremos más tarde, hay una relación especial entre la escritura y el oído, entre fonema y grafema, que se considerará de manera detallada más abajo.

En este apartado se examina el caso de las habilidades del ámbito perceptivo –la percepción visual, espaciotemporal y auditiva– que desempeñan un papel importante en el aprendizaje de la escritura. Estas habilidades perceptivas permitirán una correcta diferenciación de los diversos grafemas, en función de sus características visuales, el análisis gráfico–visual para comprobar la comparación grafo-fonética y la transcripción ortográfica correcta. Además una buena percepción del ritmo y de los aspectos temporales de la cadena hablada ayudará al niño hacer la segmentación y secuenciación del discurso hablado. Finalmente las habilidades auditivas facilitarán la correcta discriminación de los sonidos de los fonemas y la retención adecuada del dato sonoro para su análisis y transcripción.

Todo ello provoca que el alumno sea capaz de llevar a cabo una escritura correcta, tanto de la modalidad de dictado como en la copia, respetando las normas de su propia lengua.

FIGURA 2.13 LAS HABILIDADES PERCEPTIVAS



La importancia de la percepción visual en el reconocimiento de tamaño, forma, color y posición relativa de los diversos grafemas empezó a tener gran aceptación entre los investigadores y educadores interesados en la adquisición de la lectura y escritura entre los niños a partir de los años sesenta. Esta habilidad de analizar y discriminar correctamente entre los datos gráficos le permite al niño comprobar visualmente contraste y adecuación entre el dato sonoro y el dato gráfico. Además el niño necesita poseer buena memoria visual para que sea capaz de retener la forma de los grafemas ya vistos.

El niño necesita percepción espaciotemporal para ser capaz de reconocer la estructuración temporal y rítmica del discurso hablado. Esta buena percepción de los aspectos temporales y del ritmo de la cadena hablada es necesaria para la segmentación de los sintagmas y secuenciación.

Según McAliskey (2002) en sus investigaciones, Luria y Tsvétkova han resaltado la trascendencia de la capacidad de análisis de la palabra hablada y de una buena configuración de los fonemas a nivel hablado, para un buen desarrollo de la ortografía. En el lenguaje escrito, las palabras tienen que estar separadas espacialmente unas de otras. Sin embargo, muchas veces esta segmentación no parece corresponder con la expresión oral. Por ejemplo, la frase “Me voy a mi casa” no está compuesta por cinco unidades que se pronuncian aisladamente, sino por dos sintagmas claramente definidos: “/mevoy /amicasa”. Así pues, la aptitud para dividir la cadena hablada en sus eslabones menores, los fonemas, y la capacidad para reconocerlos, diferenciarlos y secuenciarlos en el orden en que se presentan, es esencial para el normal desarrollo de la escritura.

Finalmente, se necesita percepción auditiva para hacer análisis del dato sonoro y discriminar correctamente entre los sonidos de los fonemas. Al mismo tiempo, hace falta integrar la percepción auditiva y visual para reconocer los sonidos, haciendo correspondencia entre fonema y grafema para su transcripción.

El alumno también necesita memoria auditiva porque como escritor debe ser capaz de retener mentalmente los datos sonoros para su análisis, de la misma manera que también debe tener memoria visual y motriz suficientes y eficaces para alcanzar la idea o ideas que la expresan. Estos modelos de memoria perceptiva y motora se complementan con el poder de asimilación psico-nerviosa de la relación entre el movimiento del ojo y el de la mano (Az-Ziat, 1998).

Estudios recientes que se ha llevado a cabo con pacientes de la enfermedad de Alzheimer han demostrado la importancia de estos vínculos entre la memoria y la habilidad de escribir. Tanto Forbes (2001) como Graham (1999) han investigado cómo fallos en la memoria suelen producir trastornos como la disgrafía.

Del mismo modo, la memoria auditiva nos permite desarrollar la comprensión auditiva, es decir, ir reteniendo las informaciones verbales externas y poder entrelazarlas, otro paso previo a la lectura y un mecanismo imprescindible

para miles de acciones diarias, como seguir instrucciones, recordar una información, como por ejemplo las indicaciones para llegar a una dirección.

Es esta misma memoria auditiva analítica (de pequeños fragmentos) que le ayuda al alumno leer palabras que no conoce o que son pocas frecuentes. Por ejemplo si ve el vocablo "Prestidigitador", lo lee letra por letra o sílaba por sílaba, y la memoria auditiva le facilita juntar estas partes para formar la palabra entera y ser capaz de buscar comprenderla. Sin esta función nos resultaría imposible aprender a leer o leer vocabulario desconocido. En definitiva es la habilidad que nos permite desarrollar la ruta fonológica de la lectura y la escritura.

Más adelante, cuando se necesita leer otros contenidos más elaborados la memoria auditiva le permite al lector retener los significados que va incorporando con la lectura de frases o de párrafos, permitiéndole entrelazar los significados y llegar posteriormente a la comprensión lectora.

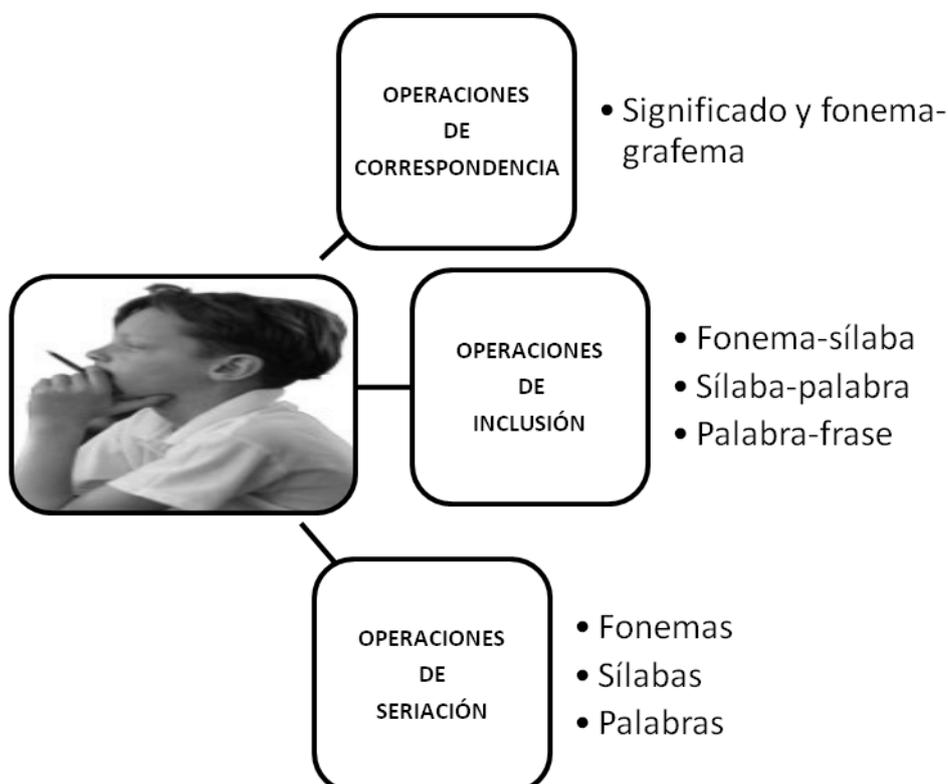
2.5.3 Habilidades Lógico-Intelectuales

Consideremos ahora el ámbito del pensamiento lógico porque las habilidades de tipo lógico–intelectual son imprescindibles para lograr la adquisición del código gráfico–fonético. Las operaciones de correspondencia sirven para establecer la correspondencia entre lo oído (fonemas) y lo escrito (grafemas), y para aplicar la segmentación grafo–fonémica. Estas habilidades se apoyan, en gran medida, en el conocimiento y distinción de tres diversos elementos lingüísticos, es decir los fonemas, las sílabas y las palabras. Ser capaz de reconocer estos segmentos del lenguaje es necesario para la decodificación de la cadena compleja de discurso hablado y la pertinente separación de sus componentes a la hora de transcribir los sintagmas escuchados.

Estas habilidades cognitivas suelen indicar el nivel de inteligencia del estudiante y su capacidad, su disposición mental, su predisposición e infraestructura cognitiva, su aptitud, la efectividad de su actividad cognitiva. Todos estos factores se reflejan además en la prestación de la atención, la captación de ideas, la utilización de la memoria visual y la capacidad de recordar lo

memorizado. Además, se debe añadir que acondiciona la cuantía de aptitud de la organización de la preparación de los datos de los que dispone.

FIGURA 2.14 LAS HABILIDADES LÓGICO-INTELECTUALES



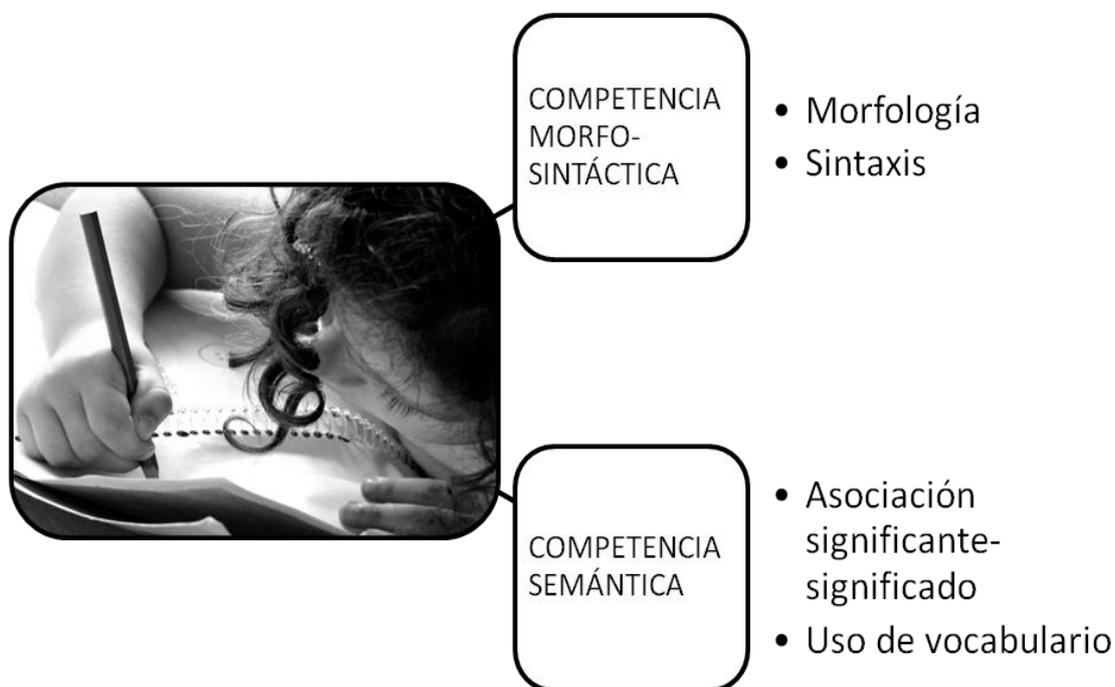
2.5.4 Habilidades Lingüísticas

No hay que olvidar las competencias de tipo lingüístico tales como la morfosintaxis y semántica, porque éstas también favorecen el éxito en la composición escrita. La primera habilidad – la morfosintáctica- implica saber cómo formar los verbos – la morfología- y utilizar bien la sintaxis que implica la buena construcción de oraciones y textos cada vez más complejos y largos, la subordinación, etc. La segunda competencia semántica implica la capacidad de hacer asociación entre significante y significado, y seleccionar el vocabulario apto para el tema elegido al nivel adecuado.

Para realizar la elaboración de textos correctamente escritos, partiendo de la escritura espontánea, hay que tener presente no sólo la idea de que se quiere

escribir, y cómo darla a entender de la mejor forma posible, también hace falta utilizar una base sintáctica y semántica adecuada.

FIGURA 2.15 LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS



Los alumnos que no desarrollan bien este tipo de habilidades suelen sufrir más del fracaso gramatical – conocido como el disgramatismo – que del fracaso ortográfico, es decir la disortografía.

2.5.5 Habilidades Afectivas

Muchos educadores observan que los aspectos afectivos-emocionales y el nivel de adaptación escolar del alumno también pueden condicionar la elaboración de un buen acto gráfico y ortográfico. No basta que un niño conozca la ortografía correcta de la palabra, sino que es necesario que mantenga una representación correcta de su composición, en el momento de escribirla. Si el niño no está motivado para poner una atención mínima en el acto de escribir puede cometer fallos, aunque sepa cómo se escribe una palabra. Así que se necesita control emocional y además un deseo de aprender para llegar a perfeccionar esta destreza.

Los estudios e investigaciones indican que cuando se produce cualquier alteración en el sistema nervioso central del niño y/o en algunas funciones psico-nerviosas, esto puede provocar trastornos de la conducta que conducen a una deficiencia en las funciones cognitivas, perceptivas, académicas y en las habilidades conductuales del niño. Entre estas dificultades se encuentra la habilidad de la escritura (Johnson y Myklebust, 1967).

Hace falta recordar que estos trastornos pueden dejar huella en el aspecto afectivo causal, de manera que el niño se deprime y tiende a frustrarse. Como consecuencia suele alejarse de las situaciones de rivalidad académica basadas en la utilización de la escritura y de la expresión escrita. En muchos casos se observa que el alumno afectado falta repetidamente a clases de expresión escrita y/o de dictado. Además puede empezar a presentar algunos signos de agresividad camuflada, latente o clara. Hay que añadir que aunque estas dificultades del aprendizaje lectoescritor son principalmente académicas, pueden tener influencias e implicaciones sociales y emocionales que sobrepasan el ámbito escolar, dejando huella profunda sobre el conjunto de la personalidad del niño, y afectando a su familia.

2.5.6 Otros Factores Relevantes al Aprendizaje de la Escritura

Como se puede apreciar al repasar esta enumeración de habilidades necesarias para desarrollar la destreza de escribir, la mayor parte de los factores que pueden causar dificultades del aprendizaje de la escritura son relativos al estudiante mismo y quedan fuera del ámbito del control del maestro. Sin embargo, gran cantidad de estudios e investigaciones indican que, en general, el papel del maestro y el tipo de enseñanza son uno de los factores principales impulsores del aprendizaje del niño (Wong, 1987). Luceño (1994) por ejemplo señala que la disgrafía puede ser causada por dispedagogía en ciertos casos si se realiza una instrucción o aprendizaje forzado en los primeros cursos de la escolaridad, sin existir la maduración necesaria para iniciar formalmente el aprendizaje de la escritura. Por eso, Abu Magla (2000) insiste en la importancia de una etapa de copiar en el aprendizaje de la escritura, copiando primero las letras que tiene delante, luego las palabras enteras. Después se puede pasar a aprender a

escribir de manera automática, las palabras u oraciones que se le dictan, finalmente expresándose por si mismo sus diferentes actividades y necesidades.

Otros investigadores han destacado la importancia del conjunto de factores relacionados con el modelo de enseñanza, sus actividades y sus programas en relación específica con la escritura. Como ha notado Bautista (fecha desconocida: 15) *“La falta de interés y actitudes desfavorables hacia la ortografía son debidas a la inadecuación de la enseñanza, demasiado formalista, en ocasiones, e indiferente a los intereses y necesidades del alumno”*.

Si el niño no tiene una actitud positiva ante la composición escrita causa otras dificultades.

En este apartado se ha enumerado los requisitos necesarios para el aprendizaje de la escritura. En las últimas secciones del capítulo se examinará detenidamente la disgrafía desde dos perspectivas diferentes, el modelo madurativo y el cognitivo, exponiendo las causas de este trastorno y comentando brevemente sobre su diagnóstico. Se empieza con una breve consideración de la conceptualización de este trastorno escritor.

2.6 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DISGRAFÍA

En términos generales la disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura del sujeto, en el trazado o la grafía. Según Ajuriaguerra *et al.* (1973), un alumno es disgráfico cuando la calidad de su escritura es deficiente, no habiendo ningún déficit neurológico o intelectual que explique esta deficiencia. Generalmente se denomina disgráfico a estos niños escolarizados que cometen dos o más tipos de incorrecciones, confundiendo, omitiendo, uniendo y/o invirtiendo sílabas o letras aunque tengan aptitudes mentales y sensoriales normales.

Luceño (1994:5) señala que la mayoría de los autores están de acuerdo en definir la disgrafía como *“la incapacidad para reproducir total o parcialmente los*

trazos gráficos sin que existan déficits intelectuales, neurológicos, sensoriales o afectivos graves en sujetos con una estimulación psicopedagógica adecuada". Portellano (1993: 1) define la disgrafía como *"un trastorno de la escritura que afecta a la forma y al significado de la letra y es de tipo funcional"*.

Esta definición está ampliamente consensuada por diversos modelos como el cognitivo y por la definición que ofrece el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Según DSM IV (1994: 315.1): *"La disgrafía se caracteriza por errores gramaticales de puntuación, organización pobre de los párrafos, múltiples errores de ortografía y una grafía deficitaria"*.

Hace falta destacar que esta definición incluye tanto la dimensión simbólica de la escritura como las dimensiones motriz y gráfica. Clásicamente se ha considerado los aspectos grafomotrices como los elementos más relevantes de las disgrafías, en detrimento de los aspectos ideativos. No obstante, y con el auge cobrado por el modelo cognitivo, la escritura, y sus dificultades se está prestando cada vez más atención a los procesos mentales y a las estrategias que son necesarias para la producción de textos.

Mercer (1991) comenta que es frecuente encontrar la disgrafía asociada a la dislexia y explica cómo las investigaciones recientes señalan que las dificultades en la escritura suelen asociarse a otras alteraciones que afectan al rendimiento académico o del comportamiento del niño, tales como los ámbitos de la lectura, del lenguaje expresivo y receptivo, de la discalculia, de la psicomotricidad y de los trastornos comportamentales. Este mismo autor también destaca el hecho de que los estudios demuestran que la disgrafía suele afectar más a los niños que a las niñas, justo como la dislexia.

Para quienes tienen dificultades de aprendizaje, la investigación sobre la expresión escrita logró grandes pasos en las dos últimas décadas del siglo XX, tras sacar a la luz en los años setenta el estudio de diversos tipos de problemáticas mecánicas de la escritura como el deletreo u ortografía, la caligrafía manual y las incorrecciones gramaticales. Posteriormente, la investigación concluyó, influida por la perspectiva cognitiva de la educación, que había que

centrarse en los problemas cognitivos a los que hacen frente aquéllos que tienen dificultades de aprendizaje de la escritura, ya que se ha observado que tienen insuficientes habilidades y estrategias relacionadas con el proceso de la escritura en cuanto a planificación, escritura y revisión. Tales estudios facilitaron el camino para la aparición de programas completos para el aprendizaje de aquellos alumnos con dificultades fundamentales y estrategias de expresión escrita (Marriage, 2001).

En efecto, se puede identificar dos modelos distintos a la hora de conceptualizar la disgrafía: el madurativo (o clásico) y cognitivo. El modelo madurativo ha hecho especial hincapié en los aspectos grafomotrices, y clásicamente se ha considerado estos aspectos como más relevantes de las disgrafías en detrimento de los aspectos ideativos. Por eso, suele omitir en sus investigaciones todos los aspectos referidos a las estrategias y procesos cognitivos que pueden intervenir en la producción de la escritura. Este enfoque corresponde a la llamada Escuela Francesa y los programas de intervención en la escritura han estado fundamentados en los trabajos de Ajuriaguerra, Zazzo, Borel-Maisonny y Auziàs, entre otros. Aun en la actualidad, hablar de disgrafía en contexto de la intervención psicopedagógica tiene una connotación referida a la calidad gráfica de la escritura.

En cambio, el modelo cognitivo les ha concedido una menor importancia a los aspectos grafomotrices de la escritura y ha centrado su análisis en la carencia de las estrategias y procesos mentales que son necesarios para la composición y redacción escrita. El enfoque cognitivo tiene sus raíces en las investigaciones y obra de Donald H. Graves que han transformado no sólo la manera de concebir la escritura como proceso sino también las ideas acerca de cómo enseñar y aprender la escritura en el contexto escolar. El primer libro de Graves titulado *Teaching Writing: Students and Teachers at Work* (1983), traducido al español casi una década después bajo el título de *Didáctica de la escritura* (1991), se ha convertido en el texto que posiblemente haya contribuido más a la innovación de los métodos de enseñanza de la escritura y la lectura.

2.7 EL MODELO MADURATIVO DE LAS DISGRAFÍAS

2.7.1 Clasificación

En sus trabajos de investigación, Ajuriaguerra *et al.* (1973) han establecido cinco tipos de disgrafía.

- Escritura rígida: caracterizada por la excesiva tensión muscular en la ejecución de la respuesta motora. Como consecuencia se produce una escritura crispada, con letras inclinadas y angulosas.
- Escritura débil: irregular, desorganizada y negligente.
- Escritura impulsiva: producida por el niño que escribe sin ningún control. Su organización espacial es deficiente y las formas que adquieren las letras son imprecisas.
- Mala escritura: caracterizada por las formas desproporcionadas, irregulares, retocadas y con una mala distribución en la página.
- Escritura lenta: debido a un excesivo control del acto escribano, la letra está muy “bien hecha” a costa de un deterioro importante en la fluidez de la escritura.

Auziàs (1978), otro miembro de la Escuela Francesa, propone otra clasificación tripartita fundamentada en criterios clínicos que hacen referencia al tipo de funciones neuropsicológicas que se cree pudieran estar implicadas en el acto de la escritura:

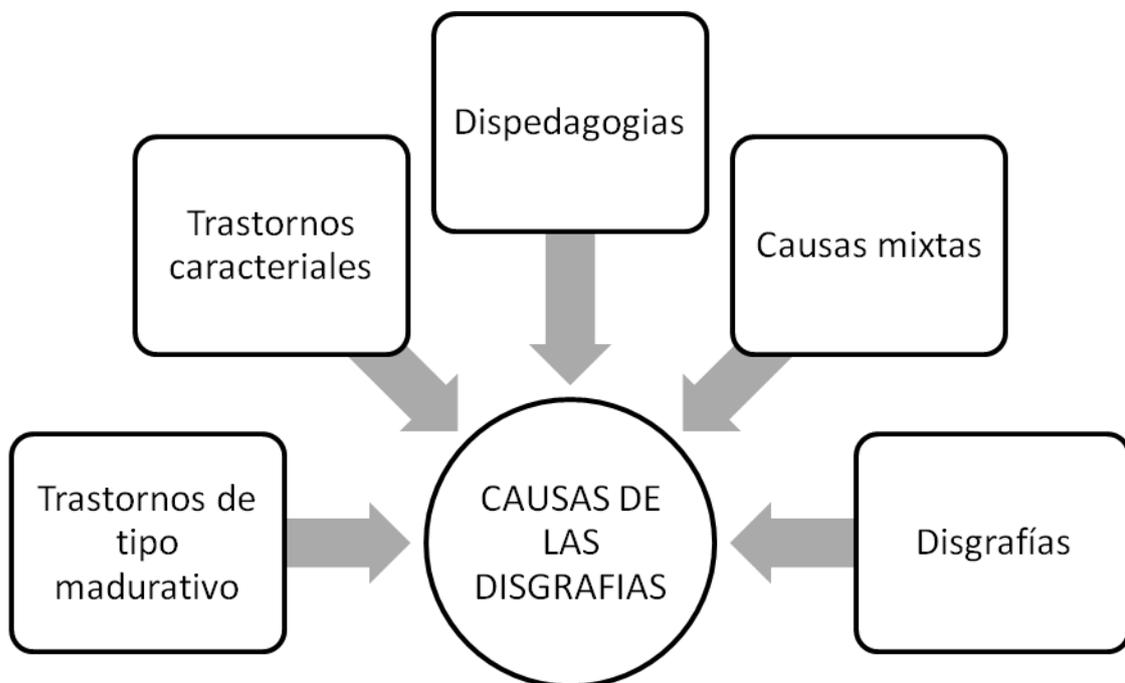
- Los trastornos de la organización motriz que producen escritura que presenta una motricidad débil, con torpeza o retraso motor asociadas a ligeras perturbaciones del equilibrio y de la organización cinético-tónica.
- Los trastornos de desórdenes del gesto y del espacio manifestados por los niños con alteraciones somato espaciales.

- Los trastornos con problemas en la expresión gráfica del lenguaje que están vinculados con la escritura de palabras.

2.7.2 Causas de las Disgrafías

Según Portellano (1993) el modelo madurativo establece cinco causas de las disgrafías presentadas en la Figura 2.16. Se puede subdividir la categoría de los trastornos de tipo madurativo en otros grupos.

FIGURA 2.16 CAUSAS DE LAS DISGRAFÍAS



2.7.2.1 Trastornos de tipo madurativo

Primero destacan los trastornos de lateralización (o conocimiento de la izquierda y la derecha), y dentro de ellos se puede distinguir el fenómeno del ambidextrismo en los niños que no suelen demostrar ninguna preferencia por escribir con ninguna de las dos manos. Además manifiestan un ritmo escritor lento, con tendencia a la inversión en los giros, con una prensión incorrecta del lápiz y una manifiesta torpeza manual. Dentro de esta categoría, también encontramos a los zurdos contrariados que manifiestan “escritura en espejo”, postura incorrecta y bradigrafía, volviéndose muy lentos los movimientos necesarios para escribir.

Segundo hay trastornos de la eficiencia motora y dentro de esta categoría se incluyen a los niños hiperkinéticos, con disfunción cerebral mínima y a subcoréicos, cuyas reacciones motoras suelen ser lentas. Suelen ser niños torpes que fracasan en actividades que requieren rapidez, equilibrio y coordinación fina. El síndrome hiperkinético es el que está más patente en este tipo de disgrafía, el cual se caracteriza por impulsividad, torpeza motriz, trastornos del esquema corporal. Sin embargo, se excluyen a los niños con afecciones motoras graves que inmovilicen algún miembro.

Tercero hay una serie de trastornos del esquema corporal y funciones perceptivo-motrices que consisten en:

- Dificultades para poder interiorizar los segmentos corporales.
- Alteraciones de figura-fondo en la organización perceptiva
- Falta de estructuración y orientación espacial con dificultades en el reconocimiento derecha-izquierda.

Finalmente puede haber trastornos en la expresión gráfica del lenguaje que constituyen la proyección disléxica en la escritura.

2.7.2.2 Trastornos caracteriales

Entre los trastornos caracteriales se incluyen:

- Los trastornos emocionales
- Los conflictos emocionales añadidos a las dificultades grafomotrices.

2.7.2.3 Dispedagogía

La disgrafía puede ser causada por dispedagogía en ciertos casos si se realiza una instrucción o aprendizaje forzado en los primeros cursos de la escolaridad, sin existir la maduración necesaria para iniciar formalmente el aprendizaje de la escritura. Luceño (1994) ha señalado algunas causas

específicas dispedagógicas que pueden provocar dificultades disgráficas de varios tipos:

- Si los cambios de profesores ocurren con demasiada frecuencia o varias personas intervienen simultáneamente en la enseñanza y aprendizaje de la escritura del niño, como por ejemplo profesores de apoyo, padres...
- Si el niño todavía no tiene automatizada la escritura manuscrita enlazada y sigue realizándose copias con letra denominada “de imprenta”.
- Si al intentar escribir al dictado un alumno insiste en tomar notas con excesiva rapidez.
- Si les obligan a los niños zurdos a escribir con la mano derecha pueden ocurrir casos de zurdería contrariada y “escritura en espejo”
- Si el maestro introduce las letras mayúsculas cuando el niño no distingue bien la diferencia entre los dos tipos de letras o si no está en condiciones de comprender por qué se usan esas letras y mezcla los dos tipos de letras en la misma palabra.

2.7.2.4 Causas mixtas

Se incluye bajo la categoría de las causas mixtas aquellas dificultades de escritura atribuidas a una conjunción de algunas de las causas reseñadas anteriormente. Dentro de esta tipología se cita el denominado “calambre del escribano” (conocido en inglés como *writer’s cramp*) o grafoespasmo. El origen del grafoespasmo es de carácter neuronal, aunque también ha sido vinculado a problemas emocionales. Se caracteriza por esta serie de síntomas:

- Se nota la crispación del brazo que se utiliza para escribir, especialmente en los dedos y en el hombro.
- Hay frecuentes detenciones forzadas durante la escritura.
- El acto de escribir se hace con lentitud y mala coordinación.
- Hay pronunciadas sacudidas y tirones bruscos en los brazos.
- Suele aparecer sudoración profusa en las palmas de las manos.
- El niño sujeta el instrumento de escribir de manera anómala o incorrecta.

- Suele haber un rechazo a la escritura por parte del niño.

Sin embargo, es oportuno señalar que las sincinesias, o movimientos parásitos que se caracterizan por la contracción no voluntaria de un grupo muscular, son un fenómeno natural en el desarrollo del niño, cuyo número e intensidad, disminuye con la maduración. Unas sincinesias aparecen únicamente en momentos de tensión o de especial concentración y suponen cierta crispación muscular que incide negativamente en la escritura. Así, la lengua proyectada entre los labios, o hacer muecas o gestos mientras se realiza una actividad manual como la escritura que necesita una alta concentración es un buen ejemplo.

2.7.2.5 Pseudodisgrafía

La pseudodisgrafía refiere a un tipo de falsa disgrafía que se suele notar cuando el origen de la dificultad escribana se debe en realidad a deficiencias sensoriales, como la deficiencia visual o auditivo.

Un concepto que aparece en los aspectos grafomotrices de la escritura, de acuerdo con el enfoque madurativo, es la denominada predisgrafía, definida como un conjunto de alteraciones perceptivo-motrices en los niños de cuatro a cinco años que desemboca posteriormente en disgrafías cuando se inicia formalmente el proceso de aprendizaje de escritura.

2.7.3 El Proceso de Escribir

De acuerdo con su enfoque centrado en los factores que se podría denominar eminentemente psicomotrices, el modelo de escritura propuesto por el modelo madurativo pone más énfasis en los componentes psicomotores que propiamente lingüísticos o cognitivos, es decir la capacidad para ejecutar con precisión y eficacia el conjunto de movimientos que dan lugar a la producción física de la escritura “a mano”. Así de acuerdo con determinados modelos gráficos que determinan el tipo, tamaño y tipo de conexión entre las letras; el espaciado,

interlineación y la utilización global del espacio de escritura, está fundamentado en aspectos como:

- La adecuada coordinación viso motora, es decir, coordinación entre los ojos y la mano al escribir.
- La percepción visual necesaria para garantizar la aprehensión de la forma gráfica de las letras.
- La memoria visual.
- La presión y posición del útil de escritura.
- La coordinación dígito-manual.
- La interdependencia segmentaria de los dedos, mano y brazos.
- La integración del trazo en la dimensión perceptivo-visual que implica mantener direccionalidad correcta.
- La automatización de la secuencia escribana que incluye la habilidad de utilizar debidamente la linealidad y cambio de renglón.
- La automatización de los giros en el trazado de las grafías.

2.7.4 El Diagnóstico del Alumnado con Disgrafía

Los niños que demuestran dificultades para aprender a escribir se caracterizan por diversas especificidades de comportamiento, que los diferencian de aquellos alumnos que tienen una mala conducta. La mayoría de estos niños hacen frente a problemas interconectados, tales como la falta de capacidad para recordar las ideas y su conexión, problemas gramaticales, mala caligrafía y falta de armonía de ésta, escriben mal un dictado o tienen una percepción equivocada de las distancias entre las letras y las palabras. Muchas veces al combinar estos factores hace que sea difícil o aún imposible leer lo que escribe un niño con estos problemas. La persona que examina sus folios y libretas descubre que están llenos de fallos de gramática, de signos de enumeración, de puntuación, de unión entre las letras y, generalmente, su escritura no tiene un significado ordenado, que englobe el resultado del contenido y la planificación de la escritura. Las oraciones de estos alumnos suelen ser cortas, incoherentes y de significado y contenido pobres (Az-Ziat, 1998).

En términos específicos, de acuerdo con el modelo madurativo de las disgrafías se obtiene una identificación de cuáles son las dificultades específicas que presentan los alumnos en los aspectos grafomotrices de la escritura, es decir, las distintas variables que suelen caracterizar la topografía o forma misma de la letra. Las típicas dificultades gráficas se centran en los siguientes aspectos de la letra escrita y estos términos pueden ser útiles a la hora de intentar identificar y clasificar las diferentes dimensiones de la escritura problemática:

- Se observan en estos niños una gran lentitud en el tratamiento del lenguaje oral, y/o el fenómeno de la bradigrafía, es decir, necesitan un tiempo exageradamente extenso para terminar las tareas del lenguaje escrito.
- Escriben de manera separada las letras que deben estar unidas dentro de la palabra.
- Acercan mucho los ojos al folio a la hora de escribir, como si fueran miopes.
- Sujetan el instrumento de escribir, sea bolígrafo o lápiz, de manera incorrecta.
- Tienen una falta de homogeneidad al formar las letras a la hora de escribir y también tienden a mezclar las letras mayúsculas y las minúsculas de manera no homogénea.
- Cometen errores de inversión del orden de las letras de manera reiterada.
- Deforman la imagen de las letras al escribir.
- Ordenan de manera incorrecta los componentes de las palabras escritas y el orden de las palabras dentro de la oración.
- Cometen errores en los instrumentos de escritura por ejemplo en los signos de numeración.
- No escriben con precisión.

Hay varios tipos de pruebas académicas o instrumentos que forman parte de las técnicas formales de diagnóstico y evaluación de la disgrafía que puede realizarse por el maestro normal o el maestro de educación especial. El diagnóstico escolar consiste en precisar el grado de alteraciones y averiguar el

tipo y frecuencia de los errores gráficos. Abajo se enumera éstos que han sido desarrollados de acuerdo con las prioridades del modelo madurativo que realizan de forma individual:

- Dictado: Se dictan letras, sílabas, palabras o un trozo de texto correspondiente al grado escolar que cursa.
- Prueba de escritura espontánea: Esta prueba se destina a niños que ya escriben y la consigna es: “escribe lo que te guste” o “lo que quieras”. El análisis de los errores cometidos señala la etiología de la disgrafía.
- Copia: Hay que reproducir un texto, primero un trozo en letra de imprenta y otro en cursiva, y luego reproducir otros dos textos, pasando uno en imprenta a la cursiva, y vice versa. Si el niño no logra copiar frases enteras, se le pide que copie palabras, sílabas o letras. Esta prueba sirve para demostrar si el niño es capaz de copiar sin cometer errores y omisiones; o bien si puede transformar la letra (lo que implica un proceso de análisis y síntesis).

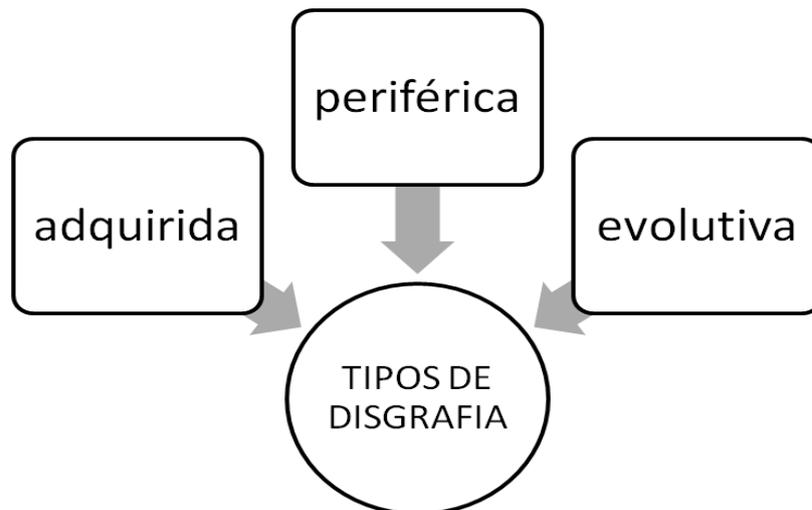
También el maestro puede emplear los procedimientos informales en la evaluación, consistentes en el análisis de los errores de protocolos, producciones y el pensamiento en voz alta del alumno cuando desempeña tareas de composición escrita.

2.8 EL MODELO COGNITIVO DE LAS DISGRAFÍAS

2.8.1 Clasificación

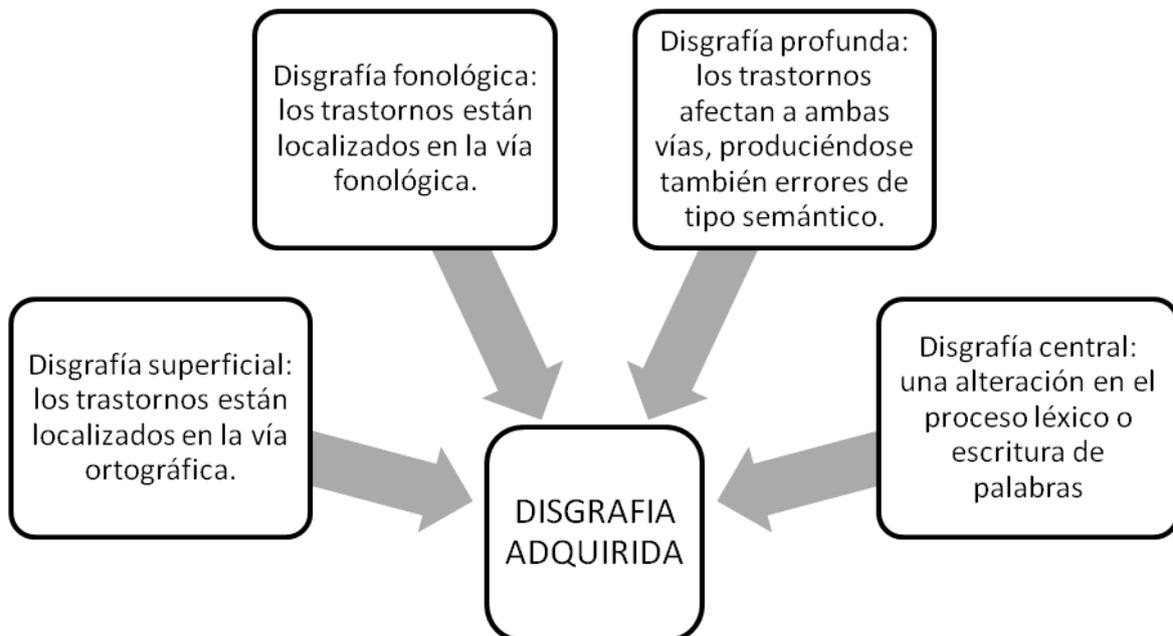
La clasificación que el modelo cognitivo establece en las disgrafías es semejante a la realizada para las dislexias y está fundamentada en los conocimientos actuales disponibles sobre los procesos cognitivos implicados en la conducta de escribir, junto con los avances de la neuropsicología cognitiva y del lenguaje y la psicología cognitiva general. Este modelo establece la siguiente clasificación general:

FIGURA 2.17 LOS TIPOS DE DISGRAFIA



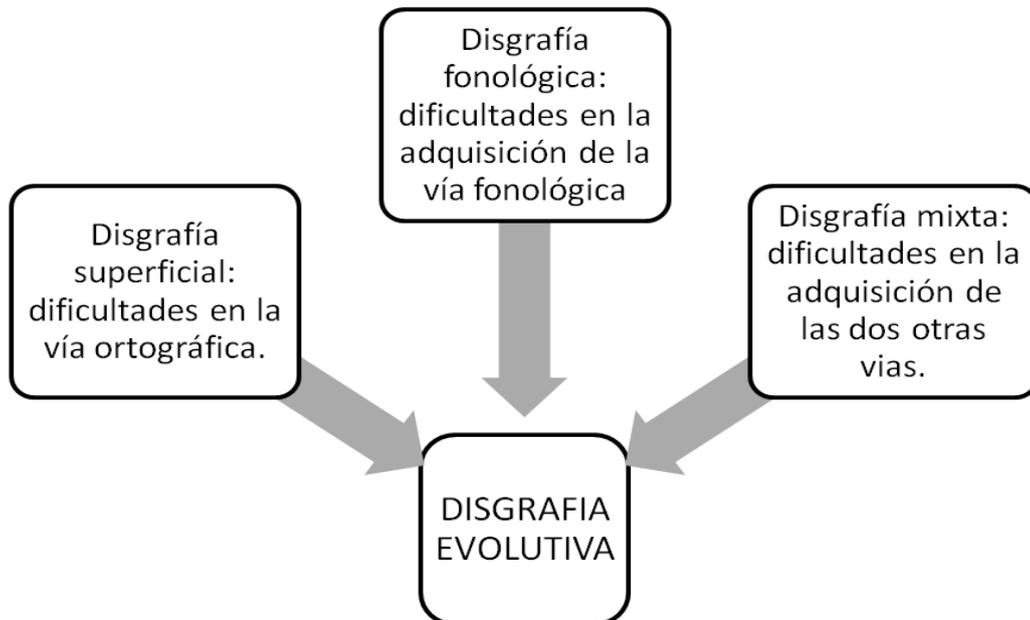
La disgrafía adquirida refiere a aquella originada por una lesión cerebral. Tras haber adquirido el aprendizaje escribano, debido a dicha lesión se pierden o merman funciones neurológicas para la escritura. Se puede subdividir esta forma de disgrafía en cuatro, como se ve en Figura 2.18.

FIGURA 2.18 TIPOS DE DISGRAFÍA ADQUIRIDA



Tal como se puede apreciar en Figura 2.19, la disgrafía evolutiva no tiene etiología cerebral y se subdivide, a su vez, de la siguiente manera:

FIGURA 2.19 TIPOS DE DISGRAFÍA EVOLUTIVA



Por último, las disgrafías periféricas son consecuencia de la alteración de los procesos motores.

2.8.2 Causas de las Disgrafías

El modelo cognitivo postula que las dificultades de aprendizaje de la escritura deben enmarcarse en un contexto más amplio: el del aprendizaje de la lengua. En general, como señala Defior (1996), este modelo atribuye las causas de las dificultades de escritura en los niños a cuatro factores clave:

- El alumno sufre dificultades grafomotoras y como consecuencia le falta la automatización de los procedimientos de escritura de las palabras.
- Existe alguna inhabilidad, incapacidad, dificultad, etc. por parte del niño.
- A la hora de intentar expresarse en forma escrita, el alumno emplea estrategias inadecuadas o erróneas que pueden ser debidas a deficiencias en la enseñanza, tales como la ausencia de tareas sistemáticas de composición escrita o enseñanza de la letra, entre otras.
- El niño tiene deficiencias de conocimiento general y no puede formar representaciones mentales completas y correctas o carece de capacidades meta cognitivas de regulación y control de la actividad escribana.

2.8.3 Graves y el Proceso de Escribir

El modelo cognitivo establece cuatro procesos diferentes que intervienen a la hora de componer y redactar un texto escrito, siguiendo un esquema semejante al modelo desarrollado por Graves en su obra y ha influenciado en el desarrollo de técnicas didácticas para combatir la disgrafía.

- Hay un proceso de planificación (etapa de pre escritura de Graves) cuando el escribiente tiene que decidir el contenido del texto, generando y seleccionando ideas como contenido, decidiendo cómo hay que expresar las ideas y cómo hay que organizar la información.
- Hace falta también un proceso de construcción sintáctica (etapa de redacción o composición de Graves) que consiste en:
 - Tomar decisiones acerca de la estructura gramatical o sintáctica del texto
 - Decidir qué elementos léxicos se van a utilizar
 - Considerar las reglas ortográficas.
- Después viene un proceso de revisión, que pone énfasis en cuidar el estilo del texto.
- Finalmente no hay que olvidar el proceso motor, que implica encadenar los movimientos grafomotrices.

Se puede apreciar que este modelo concede mayor importancia a las dimensiones de planificación, construcción sintáctica y elementos léxicos, así como a los procesos de revisión de lo escrito, relegando la parte motriz a un segundo plano. Por esta razón incluye dentro de los trastornos disgráficos las dificultades relativas a la composición y a la redacción.

Dado que el modelo cognitivo se ha inspirado en la obra de Graves y que su nueva conceptualización de la escritura como proceso ha contribuido tanto a la innovación de los métodos de enseñanza dentro de este campo se considera detalladamente en esta presente sección sus ideas.

Se suele olvidar con gran facilidad que escribir no es una tarea mecánica sino todo un reto que requiere esfuerzo intelectual y creativo. En efecto, escribir bien puede ser una tarea muy dura y compleja. Implica planificar, buscar datos, organizar ideas, estructurar argumentos, redactar, refinar, revisar, borrar... Si al leer un texto se nota que todo fluye de forma natural, si el argumento se entiende sin esfuerzo, seguro que al autor le ha costado muchas horas escribir ese documento. No hay que olvidar lo que ha dicho el famoso escritor estadounidense Nathaniel Hawthorne sobre el proceso de escritura: *“Un documento fácil de leer es muy difícil de escribir”*.

Merece la pena detenernos brevemente aquí para reflexionar sobre las cualidades que hacen que un documento sea “fácil de leer”.

- Tendrá estructura clara sin párrafos ni datos irrelevantes que distraigan la atención del lector y las líneas de razonamiento serán fáciles de seguir.
- Tendrá un objetivo claro comunicado al lector en la introducción que dará una idea clara y fidedigna de lo que se va a encontrar en el documento y al final, se resaltarán los puntos clave del argumento en una conclusión.
- La prosa será precisa sin verborrea ni grandilocuencia innecesaria con gramática bien cuidada.
- La edición del texto será cuidada y no habrá errores de ortografía o puntuación.
- La forma de presentar el documento estará bien pensada para facilitar la lectura y llevará título y tendrá párrafos y márgenes bien ajustados.
- Quedará claro el nivel de conocimiento previo que se espera del lector y el contenido estará al nivel del lector: los conceptos sencillos habrán sido simplemente esbozados sin profusión de detalles puesto que se supone que el lector ya se los sabe mientras que los conceptos nuevos y/o complejos estarán debidamente definidos y recibirán atención detallada. Se habrá elegido un tono apropiado para el lector.
- Habrá una línea de argumento bien desarrollada basada en razonamientos claros y fáciles de seguir y no en afirmaciones dogmáticas que carecen de soporte; y habrá ejemplos que clarifiquen los conceptos presentados.

En efecto la escritura es un proceso fundamental dentro de la psicología cognitiva. Buscar la palabra precisa ayuda a aclarar ideas turbias. Escribir un argumento convincente obliga a buscar y analizar datos para llenar un hueco del razonamiento. Sin embargo, el proceso por medio del cual alguien puede llegar a dominar la escritura ha sido sorprendentemente ignorado hasta hace muy poco por los investigadores de muchos campos. Aunque su análogo oral, el proceso de aprender a hablar, también ha sido algo descuidado, se puede decir que la escritura lo ha sido aún más.

Como ya se ha notado la obra de Graves ha transformado nuestra manera de concebir la escritura como proceso y con su primer libro titulado *Didáctica de la escritura* (1991) ha renovado los métodos de enseñar la escritura. Tal y como implica el título del segundo libro de Graves, *A Fresh Look at Writing* (1994), la obra quiere hacernos ver la escritura desde una perspectiva nueva e innovadora y tiene como meta principal intentar mejorar la calidad de la enseñanza de la escritura de los alumnos de nivel primario en Estados Unidos. Para hacer esto, según Graves, hay que analizar la escritura como un proceso cognitivo, identificando las diferentes fases necesarias para producir un texto que sería en palabras de Hawthorne “fácil de leer”. Según el esquema desarrollado en el libro por Graves, como proceso cognitivo la escritura puede dividirse en tres etapas distintas que intervienen a la hora de componer y redactar un texto escrito:

- La etapa pre-escritura
- La etapa de redacción
- La etapa de revisión

Durante este proceso de escribir, el tiempo que un individuo tarda en completar la tarea puede variar mucho de persona a persona pero en cada caso, para producir un buen texto escrito, sea éste una novela de quinientas páginas escrita por un ganador del Premio Nobel de Literatura o un informe de quinientas palabras redactado por un alumno del noveno curso, se suele pasar por estos mismos tres etapas.

2.8.3.1 Etapa pre-escritura

La etapa de pre-escritura, también denominada etapa de borrador, de ensayo o de planificación, se refiere a la generación de las ideas, selección del contenido, organización de información y evaluación de conceptos, antes de que cualquier texto esté realmente visible sobre una hoja de papel o en la pantalla del ordenador. En esta etapa, el escribiente empieza por generar ideas seminales que sirven como un punto de partida y son por lo general vagas, nebulosas, quizá aún confusas. El escribiente toma parte en un proceso que a veces se conceptualiza como un “diálogo interior” que tiene lugar en la mente del escritor, una conversación consigo mismo en la que aparecen pensamientos sueltos sobre el tema elegido. Según Graves (1994) esta actividad puede ser considerada como casi un tipo de ansia mental con una inyección de ideas. Otros escritores refieren a esto como “hemorragia intelectual”. En inglés se refiere a esta técnica como *brainstorming*, que se traduce al español como el torbellino de ideas e implica eliminar cualquier filtraje que se pudiera producir entre el subconsciente y la mano. No hay intento de organizar, eliminar, estructurar o dar forma a las ideas. El único objetivo es *generar* ideas.

Luego se reúnen y se apuntan las ideas generadas durante esta conversación mental sobre una hoja de papel con un instrumento de escribir, sea lápiz, bolígrafo o pluma (aunque hoy en día está claro que muchas personas prefieren pasarlas directamente a un programa de procesamiento de texto en su ordenador por medio del teclado). A pesar de que muchas personas consideran esta fase como la escritura misma, esta etapa de generación de ideas o de borrador representa uno de los pasos imprescindibles hacia la escritura y por ello, se puede entender esta etapa como una de pre-escritura (Graves, 1994). En el proceso de escritura el borrador sirve como una primera imagen de lo que se quiere escribir. Sin embargo el borrador tiene un papel muy importante en el proceso de escritura porque sirve para planificar un esquema general, desarrollando y organizando en una lista los puntos o enunciados, clasificándolos en términos de ideas principales y secundarias. Estos puntos pueden ser modificados muchas veces porque en efecto supuestamente durante esta etapa

inicial este borrador es para el que escribe el texto y no para el que lo lee (Graves, 1994).

Aún siendo ése el caso, durante la etapa de la pre-escritura el escritor siempre necesita tener en cuenta la audiencia para quien está escribiendo el texto. De la misma manera, tenemos que escoger formas de escribir muy diferentes para dirigirnos a diferentes personas en diferentes ocasiones, por ejemplo es necesario escribir de forma diferente para un artículo de investigación pensado para académicos universitarios o para una carta personal dirigida a un amigo íntimo. El género de texto también determina el estilo utilizado, sea coloquial o formal, y el tono.

2.8.3.2 Etapa de redacción

Siguiendo la etapa de borrador o pre-escritura, la segunda etapa del proceso de escritura es la de redacción o composición. Supone la generación real del texto, normalmente en forma de borrador pre-final. Los datos ensamblados y las ideas generadas y organizadas en la etapa de pre-escritura se visten aquí en una estructura superficial de palabras y frases. Hay grandes diferencias individuales en cuanto a las estrategias específicas para producir esta prosa. A veces puede producirse al principio, incluso en paralelo con actividades de pre-escritura.

Cuando se termina de escribir el borrador de lo que se quiere, el interés del escribiente se dirige a revisar este borrador o primera versión de lo escrito e ir refinando el contenido y la expresión. Es la hora de aclarar las ideas turbias, posiblemente por medio de encontrar analogías que pueden ser relevantes, añadir definiciones precisas, afilar las palabras y decidir qué elementos léxicos se van a utilizar, afinar, modificar o eliminar los datos que no ayudan a corroborar la tesis central del argumento o sostener las afirmaciones hechas en el texto.

Los escritores con experiencia suelen revisar lo que han escrito en cuanto a forma e ideas, y quizá se repita la revisión sintáctica en muchas ocasiones antes de que el escritor establezca la forma definitiva del texto escrito. Es un

proceso que supone tomar decisiones acerca de la estructura gramatical o sintáctica del texto. El proceso de revisión contiene diversas dimensiones pero más que nada se concentra en el contenido, en la organización o sucesión de ideas, la forma de expresar éstas por medio de sustantivos, construcción de oraciones o división en párrafos, engarzando fragmentos, hilvanado frases y agrupando en temas los puntos a tratar (Graves, 1994).

2.8.3.3 Etapa de revisión

La última etapa suele ser la de revisión o edición y es de gran importancia en el proceso de la escritura, ya que se considera la fase de perfeccionamiento de todas las anteriores, englobando la consecución del contenido escrito. El proceso de revisión pone énfasis en cuidar el estilo de la página. Se trata de leer los borradores intermedios con objeto de que sean adecuados a la versión final del escrito. Durante esta etapa deben controlarse varios aspectos de la escritura. En la revisión se comprueban la coherencia global, incluida en ésta si la organización seleccionada en la etapa de redacción es de verdad adecuada. Se ha de preguntar

- si tiene sentido lo escrito
- si las ideas expresadas son correctas
- si reflejan la verdad y no son contradictorias
- si la escritura está bien estructurada.

También se examina el borrador para el denominado “tejido colectivo”, es decir, transiciones apropiadas entre secciones, establecimiento de relaciones entre lo dicho en las diferentes partes del texto, para generar una visión coherente, y añadir introducción, resumen y títulos donde sean necesario.

Generalmente el último paso para el proceso de revisión consiste en editar la prosa y en revisar las reglas de puntuación y gramaticales. Al mismo tiempo se revisan elementos de estilo, gramática, ortografía y uso. Se da atención a la prosa difusa, eliminando palabrería y haciendo las frases más claras y directas. Se corrige el léxico del escrito, es decir, se cambia el vocabulario inapropiado o

términos imprecisos y se eliminan errores ortográficos, gramaticales, de puntuación.

Por desgracia, muchos estudiantes atraviesan todo el sistema educativo pensando que escribir consiste fundamentalmente en este aspecto más superficial de la etapa de edición. Por tanto, suelen dejar de producir ideas porque no están seguros de cómo escribir las palabras o cómo usar las comas. Tales cuestiones aunque no carecen de importancia, se manejan mucho mejor en una etapa posterior que la primera que debe servir para la generación de ideas.

Esta etapa también implica la participación de un lector u oyente cuyo papel viene a ser el de contar al escritor las impresiones que les suscita lo escrito. Pueden darle al escritor su evaluación del grado de seriedad de las ideas expuestas y sus juicios acerca de lo escrito, juzgando el grado de continuidad de las ideas con el propio interés del lector u oyente (Graves, 1994). Muchas veces, este papel lo tiene que asumir el escritor mismo, poniéndose en la piel del lector presunto y procurando pensar en todo momento qué es lo que espera el lector del escrito, si él lo va a entender y cómo lo va a entender mejor. ¿Hace falta añadir un ejemplo ilustrativo o explicar algún término?

Los procesos intervinientes en la escritura de la composición también han sido descritos por Salvador Mata (1997) en su libro que ofrece una perspectiva didáctica sobre las dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Como Graves, Salvador Mata (1997) identifica tres elementos en el proceso de la composición pero en su caso los denomina de manera diferente:

- La planificación es la primera etapa, que exige la preparación y generación de ideas para redactar, y la organización previa del contenido de la escritura que va a realizarse.
- La transcripción sigue como la segunda etapa e implica centrarse en los procesos cognitivos como génesis de ideas y la estructuración de los contenidos dedicando la menor atención a los contenidos de bajo nivel.

- La revisión es la última etapa, en la que se hace el repaso/evaluación del texto escrito, pasando finalmente a la detección y corrección de los problemas.

La obra de Graves y de los otros autores que conceptualizan la escritura como un proceso destaca la multitud de aspectos, factores y variables que influyen en el aprendizaje de la lengua escrita y nos hace reconcebir la escritura como una actividad sumamente compleja. No hay que olvidar que para componer una buena redacción un alumno-autor tiene que hacer frente a toda una serie de demandas: por ejemplo hay que planificar un esquema general, convertir fonemas a grafemas, saber las normas gramaticales para formular frases, colocar los correctos signos de puntuación, evitar errores de ortografía.

2.8.4 El Diagnóstico del Alumnado con Disgrafía

De acuerdo con los procesos cognitivos y las estrategias que intervienen en la composición y redacción escrita descritos por Salvador Mata (1997), se puede identificar a los alumnos con dificultades en la escritura porque típicamente suelen manifestar algunos o todos los rasgos característicos siguientes:

- No planifican antes de escribir la composición que van a realizar y como consecuencia de esta falta de preparación, producen textos desorganizados.
- Redactan textos breves por la carencia de conocimientos específicos sobre el tema a desarrollar y, en vez de generar contenido temático, escriben el contenido a modo de listado de ideas sin organización textual, unidad temática o estructuración del discurso.
- Producen textos que contienen un alto porcentaje de información redundante e irrelevante.
- Como no tienen un conocimiento suficiente de los mecanismos de la estructura textual o las pautas de la organización del texto, la composición narrativa de sus textos carece de elementos estructurales y construyen oraciones y párrafos poco cohesionados., sin estructura lógica.

- No tienen en cuenta al lector cuando escriben.
- Prestan déficits atencionales por focalizar la atención en los aspectos logográficos de la escritura y cometen muchas disortografías.
- Tienen insuficientes habilidades lingüísticas y conocimientos gramaticales, sintácticos y semánticos, que se reflejan en errores de ortografía y decodificación fonética, su vocabulario suele ser pobre y la sintaxis poco compleja.
- Suelen experimentar dificultades para entender las reglas de utilización del lenguaje.
- Cuando escriben textos creadores, tienen escasas habilidades de descripción, narración y diálogo.
- Se enfrentan a problemas cuando han de formar discurso complejo porque no tienen las habilidades necesarias para construir oraciones largas con subordinación.
- No suelen repasar o revisar el texto escrito y si lo hacen, centran su atención en elementos de bajo nivel como la puntuación o el vocabulario. Son incapaces de detectar los errores en su propio texto o corregirlos aún cuando estos errores ya han sido corregidos por otra persona.
- Carecen de conocimientos metacognitivos del proceso de escritura y como no disponen de estrategias para producir un texto; por lo tanto escriben por ensayo y error y/o buscan la ayuda a los demás para redactar.
- Tienen una actitud negativa ante la escritura y como consecuencia suelen percibir la composición escrita como una actividad frustrante.
- Ignoran sus propias capacidades para escribir y no pueden evaluar o autorregular su proceso de composición.
- Tienen acceso deficitario a los datos de la memoria a corto y largo plazo y necesitan mucho tiempo para recordar o visualizar palabras conocidas. Al mismo tiempo si hacen esbozo de su composición suelen copiarlo de manera no detallada.

En todo caso, los maestros juegan un papel muy importante a la hora de detectar estas anomalías y decidir cuáles alumnos pueden requerir atención y apoyo adicional por alguna supuesta incapacidad. Necesitan observar

cuidadosamente a los alumnos y registrar de modo sistemático sus observaciones acerca de la conducta u otros rasgos que manifiesten y para ello, deberán conocer bien cuáles son las conductas relacionadas con el desarrollo de la escritura que se consideran adecuadas para cada edad, y cuáles pueden llegar a ser problemáticas.

La psicología cognitiva ha acumulado una enorme cantidad de conocimientos en los últimos años sobre los procesos intervinientes en la escritura y como consecuencia se ha desarrollado una amplia gama de pruebas para diagnosticar y evaluar los procesos de escritura. Una de las más conocidas y utilizadas en el sistema educativo español es PROESC de Cuetos Vega, Ramos y Ruano, que han creado una batería de evaluación de los procesos de escritura.

El objetivo de PROESC es detectar dificultades en el aprendizaje de escritura mediante la evaluación de los aspectos que constituyen el sistema de escribir, desde los más simples, como puede ser la escritura de sílabas hasta los más complejos, como puede ser la planificación de las ideas. Así la batería PROESC está formada por seis pruebas y engloba el dominio de las reglas ortográficas, de acentuación y de conversión fonema-grafema, el uso de las mayúsculas y de los signos de puntuación, el conocimiento de la ortografía arbitraria y la planificación de textos narrativos y expositivos.

Se volverá a tratar el tema de la evaluación de las dificultades en el aprendizaje de escritura en el Capítulo Siete.

2.9 CONCLUSIÓN

La utilización del lenguaje escrito resulta imprescindible en nuestros días para poder alcanzar los niveles de desarrollo general propios del ser humano en las sociedades avanzadas del tercer milenio. Para los niños, el lenguaje escrito es también una exigencia básica del medio escolar que hace posible su éxito o fracaso académico, ya que generalmente la evaluación de la comprensión de los

conocimientos de los contenidos de las distintas materias curriculares se efectúa mediante la producción escrita.

Es imprescindible, entonces, aprender a escribir bien en la escuela. De ahí la máxima importancia en optimizar la adquisición del aprendizaje del lenguaje escrito e intentar resolver las dificultades que pueda presentar esta destreza. Las dificultades en el aprendizaje de la escritura conllevan consecuencias muy negativas en el contexto escolar que podrán determinar el futuro profesional del niño (Peñafiel Puerto, 2001).

Muchas veces los alumnos con disgrafía empiezan a acumular resultados negativos, suspenden, repiten cursos, caen en el fracaso escolar y, en muchos casos, abandonan los estudios de modo voluntario o forzosamente se quedan en un curso inferior.

Por otra parte, la familia de un niño con disgrafía suele atribuir este bajo rendimiento académico a una falta de trabajo o de interés, ya que no se explica cómo su hijo tan listo para otras cosas, no tenga éxito en sus estudios y suspenda casi todo. Muchas veces, sin tener otra explicación, definen al niño como “vago”. Como consecuencia, en numerosas ocasiones las relaciones familiares pueden ponerse difíciles y deteriorarse seriamente.

Enfrentarse con este fracaso académico y tensión familiar, puede tener repercusiones emocionales y conllevar desajuste personal para el niño disgráfico que se tilda a sí mismo de “tonto”, y atribuye su falta de competencia cognitiva a ser más torpe que el resto de sus compañeros de clase. Así va quedando afectado el desarrollo de su autoestima y el sentimiento de seguridad en su propia capacidad.

Este sentimiento de fracaso continuo y persistente puede ocasionar que la motivación del individuo hacia los estudios disminuya, que el ambiente escolar le resulte poco atractivo (porque es el lugar asociado con los sentimientos de fracaso) y hace que en muchas ocasiones se abandone la escuela, para caer en

el paro, subempleo o en el peor de los casos, en la marginación social y la delincuencia.

CAPÍTULO TRES:
DIFICULTADES LECTOESCRITORAS:
LA LECTURA Y LAS DISLEXIAS

3.1 INTRODUCCIÓN

En Capítulo Dos se ha considerado las diversas dificultades de aprendizaje de la lengua escrita encontradas por los niños en las dos vertientes del proceso, es decir el aspecto puramente grafomotor u ortográfico y el otro aspecto relacionado con la redacción de oraciones complejas, párrafos o textos, que tienen sentido y coherencia. Según Sattler (2003), sin embargo, de todos los tipos de problemas del aprendizaje, tal vez el más común de ellos sería el trastorno de lectura. Así el enfoque principal de este capítulo será la lectura y las dificultades que presenta el aprendizaje de esta destreza escolar.

El capítulo empezará por un recorrido breve por la historia del desarrollo de la lectura y el alfabetismo en el mundo occidental, considerando cómo la materialidad de los textos ha servido en gran parte para acondicionar las prácticas cambiantes de los lectores a lo largo de los siglos en varias sociedades hasta hoy.

Después de comentar brevemente sobre algunas definiciones del término, se dará un vistazo a los requisitos necesarios para leer y se pasará a hablar del desarrollo del aprendizaje de lectura, enumerando las etapas distintas por las cuales los niños tienen que pasar para llegar a ser capaces no sólo de descifrar letras y palabras, sino también de comprender oraciones e interpretar textos.

A esta discusión le seguirá otra sobre las diferentes habilidades requeridas para aprender a ser lector y los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de esta compleja destreza escolar y cómo se reflejan en los diferentes modelos cognitivos de la lectura que han sido establecidos a lo largo de las últimas décadas.

La última parte del capítulo estará formado por un estudio pormenorizado del trastorno de aprendizaje de lectura conocido popularmente como la dislexia aunque en realidad se debe hablar de las dislexias porque hay muchas clases de dislexia. Por esta razón, después de intentar identificar a las diferentes conceptualizaciones existentes de la dislexia, se pondrá fin a la presente

discusión con una descripción de las causas de este trastorno y un comentario sobre el diagnóstico y tratamiento de dicho trastorno de aprendizaje.

3.2 LA LECTURA Y EL ALFABETISMO: CONTEXTO HISTÓRICO

Como han comentado Cavallo y Chartier (1997) en la introducción a su obra *“La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es [...] la inscripción en el espacio, la relación consigo mismo o con los demás”*. Nos recuerdan también que los *“objetos escritos –manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados– manejados de diversa manera por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos”*.

Así que para escribir de la historia de la lectura hace falta tener en cuenta la materialidad de los textos y la práctica de sus lectores porque a lo largo de la historia algunas maneras de leer han desaparecido o, por lo menos, han quedado marginalizadas en el mundo contemporáneo occidental. Por ejemplo, la lectura en voz alta, en su doble función de comunicar lo escrito a quienes no saben descifrar los textos pero asimismo de fomentar ciertas formas de sociabilidad y convivencia.

Hay que tener en cuenta que salvo contadas excepciones, antes de la Revolución Industrial, la gente alfabetizada formaba sólo un pequeño porcentaje de la población en cualquier nación.

En la Roma de los primeros siglos, sólo los sacerdotes y grupos gentilicios, depositarios de los saberes sagrados y jurídicos, sabían escribir y leer. La mayoría de los conocimientos se encontraban recogidos en libros de tela de lino y como ha notado Cavallo, hasta los siglos II y III de Cristo “leer un libro” significaba normalmente “leer un rollo”. Se tomaba el rollo en la mano derecha y se iba desenrollando con la izquierda, la cual sostenía la parte ya leída; cuando la lectura terminó, el rollo quedaba envuelto todo él en la izquierda.

FIGURA 3.1 PINTURA MURAL ROMANO DE UNA CASA POMPEYANA QUE REPRESENTA UNA MUJER CON UN NIÑO LEYENDO UN ROLLO



Fuente: http://www.vroma.org/images/mcmanus_images/paula_chabot/house/pchouse.42.jpg

La introducción del pergamino entre el siglo II y el IV, permitió la redacción de obras compuestas por varios folios largos que podían guardarse juntos y leerse consecutivamente. El libro de la época actual sigue este mismo principio, pero la nueva presentación permite consultar su contenido en una manera menos lineal, es decir, acceder directamente a cierto pasaje del texto.

Hoy en día la lectura sigue siendo el principal medio por el cual la gente recibe información, aunque actualmente muchos lectores hacen sus consultas leyendo hipertexto en línea a través de la interfaz de la pantalla de su ordenador o portátil.

3.2.1 De la Lectura Oral a La Lectura Silenciosa

En la época contemporánea, la lectura silenciosa representa la última fase de un aprendizaje que empieza con el método de lectura en voz alta y pasa a través de una lectura en voz baja, de modo que la diferencia entre los dos modos de leer –el vocal y el visual– puede ser considerada índice de un bajo nivel

sociocultural en ciertas sociedades. Pero en la Antigüedad, la lectura silenciosa no indicaba una técnica más avanzada respecto a una experta lectura en voz alta. Textos que datan del siglo V antes de Cristo atestiguan que en Grecia se practicaba la lectura en silencio, y se sabe que la lectura en voz alta era casi sistemática porque en las *Confesiones* de San Agustín de Hipona se menciona la estupefacción del santo al ver a Ambrosio de Milán leer en silencio (Svenbro 1997).

En general, el aprendizaje se producía en el ámbito familiar o con maestros particulares o en la escuela pública. Los niños en edad escolar tenían que aprender sobre todo las formas y los nombres de las letras en riguroso orden alfabético, a veces con ayuda de figurillas de marfil u otros objetos similares. Aprendían a escribir siguiendo el surco de las letras que el maestro había grabado en una tabla de madera, que después ellos mismos debían grabar con letras; las fases posteriores estaban constituidas por el trazado de sílabas, de palabras enteras y por último, frases.

El aprendizaje de la lectura, separado del de la escritura, se producía en un segundo momento, empezando con ejercicios iniciales basados en el conocimiento de las letras, después en sus asociaciones silábicas y palabras completas; el ejercicio continuaba hasta que se conseguía un considerable grado de rapidez sin incurrir en errores. El aprendizaje se hacía en voz alta, y mientras la voz pronunciaba las palabras ya leídas, los ojos debían mirar las palabras siguientes así que se trataba de una lectura visual y vocal a la vez. La manera más habitual de leer era en voz alta, fuera cual fuera el nivel o el objetivo.

Uno de los factores que dificultaba la lectura rápida fue el uso de *scriptio continua* es decir que las palabras se escribían una tras otra, sin espacios en blanco ni puntuación, este tipo de escritura no favorecía la identificación de palabras pues hacía necesaria una labor de desciframiento letra por letra y impedía la extensión la lectura como hábito y según Svenbro (1997), indicar la división entre palabras fue una condición necesaria para que pudiera difundirse la lectura silenciosa.

Parkes (1997) explica que la alta Edad Media heredó de la Antigüedad esta tradición de leer en voz alta que implicaba descifrar el texto identificando sus elementos –letras, sílabas, palabras y oraciones– Sin embargo, a partir del siglo VI observamos que se empieza a conceder más importancia a la lectura en silencio y efectivamente, fue en el seno de la ciencia escolástica donde pudo “cuajar” nuestra manera contemporánea de leer, en silencio y con los ojos, practicada por monjes que copiaban textos en silencio.

En el contexto europeo, la lectura no se convirtió en una actividad de muchas personas hasta bien entrada el siglo XVIII, y durante el siglo XIX, la mayor parte de los países occidentales procuró la alfabetización de su población, con la llegada de la Revolución Industrial. Sin embargo las campañas de alfabetismo tuvieron mayor efectividad en cuanto a población entre los países de religión protestante, en donde se considera como uno de los derechos importantes del individuo el ser capaz de leer la Biblia.

Entre las clases obreras europeas, la novela de entregas continuó leyéndose en voz alta hasta la Primera Guerra Mundial. En Europa, la lectura oral, a veces cantada o en salmodia, ha continuado ocupando un lugar central en las ceremonias religiosas judías, cristianas y musulmanas.

3.2.2 El Alfabetismo en la Época Contemporánea

Ofreciendo una visión panorámica del alfabetismo, Petrucci (1997) comenta que según los datos de la UNESCO el proceso de alfabetización está en lento crecimiento en términos de porcentaje, pero el número de los analfabetos es cada vez mayor en términos numéricos y ya ha superado los mil millones. El problema de analfabetismo extendido está presente en casi todos los países africanos, en gran parte de los latinoamericanos (destacan Guatemala, Ecuador, Perú, y Bolivia), y en numerosos países asiáticos, sobre todo en Pakistán, Afganistán y Arabia Saudita. Añade también que en Estados Unidos la difusión del analfabetismo entre ciertas minorías es muy importante y que las campañas de alfabetización a lo largo de las dos últimas décadas no han dado buenos resultados.

Según Petrucci (1997) las causas de la permanencia del analfabetismo a escala mundial no dependen sólo de factores económicos. Existen regímenes que no han acogido de buen grado el desarrollo de la educación de masas; en otros países donde impera una fuerte ideología religiosa, la educación de la mujer queda bloqueada; causando altas tasas de analfabetismo femenino y desarrollo demográfico incontrolado. Las únicas campañas nacionales de alfabetización exitosas son las que han implicado a las mujeres en el proceso educacional y han apoyado campañas de control de natalidad (por ejemplo, la Nicaragua sandinista).

En los últimos treinta años, la lectura ha dejado de ser el principal instrumento de culturización, desbancada por la televisión, cuya difusión se ha realizado de un modo rápido y generalizado. Estados Unidos es el país en el cual es más aguda la diferencia entre una cultura juvenil tradicionalmente literaria y la cultura actual mediática, que deja en segundo plano la lectura. El consumidor de cultura contemporánea se ha habituado a recibir un mensaje a través del *zapping* televisivo que requiere un mínimo de atención y un máximo de participación lúdica.

Esta práctica mediática del telespectador, cada vez más difundida, supone exactamente lo contrario de la lectura entendida en sentido tradicional, secuencial, lineal y progresivo. Este modo de leer está más bien cercano a la lectura en diagonal, denominada así porque la mirada se mueve rápidamente de la esquina de izquierda y arriba a la esquina de derecha y abajo. De ese modo es posible leer un texto muy rápido a expensas de detalles y comprensión del estilo. Esta técnica es usada especialmente al leer páginas web o hipertexto.

Según Petrucci (1997) no sólo han cambiado los hábitos de lectura sino también la relación que existe entre los lectores y los libros. Las prácticas didácticas de la pedagogía moderna de la escuela burguesa, institucionalizada entre los siglos XIX y XX, han dictado hasta recientemente unas rígidas normas de realizarse la lectura:

- Quedarse sentado con la espalda recta y los brazos apoyados en la mesa, con el libro delante.

- Leer con la máxima concentración, sin movimiento ni ruido
- Leer de un modo ordenado respetando la estructura del texto y pasando las páginas cuidadosamente, sin maltratar el libro.

La lectura, por lo tanto, ha sido considerada como una actividad disciplinada, que exige esfuerzo y atención, llevada a cabo de manera silenciosa. Sin embargo el mismo autor sugiere que entre los jóvenes lectores de hoy se ha desarrollado un nuevo modo anárquico de leer y un nuevo concepto del libro que ahora sirve como un *“objeto de uso instantáneo, para consumir, perder o inclusive tirarlo en cuanto se ha leído”* (Petrucci 1997).

3.3 DEFINICION DE LECTURA

En términos generales la lectura es el proceso de la recuperación y aprehensión de información y/o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código. Este código suele ser un lenguaje, ya sea visual, auditivo o táctil (por ejemplo, el sistema Braille usado por personas ciegas). Como se ha explicado en Capítulo Dos, cada idioma tiene un conjunto básico de sonidos elementales denominados fonemas y al combinar estos sonidos en secuencias se forman palabras habladas con significado. En contraste, la manera en que se expresa el lenguaje escrito difiere de gran manera entre idiomas y podría ser logográfico o silábico/alfabético. Otros tipos de lectura pueden no estar basados en el lenguaje, tales como la notación musical, fórmulas matemáticas o químicas o los pictogramas.

Según la definición de Solé (1992; 21) *“leer es un proceso entre un lector y un texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían su lectura”*. Estos objetivos pueden ser muy variados: obtener hechos precisos (como averiguar un número de teléfono) o información más amplia (como leer un artículo en un periódico); seguir unas instrucciones para realizar una tarea o actividad determinada (receta de cocina, montaje de algún aparato domestico); por placer...

Los textos que se leen pueden tener características muy diversas, lo cual influye también en la transmisión de la información. No es lo mismo leer un texto expositivo que una noticia periodística o una poesía, puesto que no es solo el contenido lo que cambia, sino la forma en que está organizada la información. Para interpretar correctamente el texto, el lector debe conocer, aunque sea intuitivamente, las características de estas diversas estructuras textuales.

Lo fundamental que se desprende de la definición de Solé es que leer es el proceso complejo mediante el cual se comprende un texto escrito. Esta perspectiva es compartida actualmente por la mayoría de autores como Weaver (1994) que ha identificado tres dimensiones diferentes de la destreza de saber leer:

- Saber pronunciar las palabras escritas.
- Saber identificar las palabras y el significado de cada una de ellas.
- Saber extraer y comprender el significado de un texto.

Las definiciones sugieren que la complejidad de la lectura como proceso requiere múltiples factores cognitivos y sensoriales que se asocian para que sea posible que un niño pueda leer, y que además comprenda lo que ha leído. Estos factores determinan el éxito y antes de iniciar al niño en los procesos de lectura hay que tener en cuenta que un fracaso en la lectura tiene mucho que ver con el rendimiento posterior en la mayor parte las áreas curriculares.

3.4 REQUISITOS NECESARIOS PARA LEER

Aprender a leer implica la adquisición e integración sucesiva de varias habilidades organizadas de manera jerárquica. Los factores relevantes al aprendizaje de la lectura incluyen los siguientes aspectos:

- La atención y concentración son necesarias para que el alumno pueda enfocarse en el material escrito utilizando la memoria a corto plazo.

- La conciencia fonológica (es decir, la conciencia de las características sonoras de una palabra) incluye las capacidades para dividir las palabras en sus sílabas y fonemas integrantes, reconocer la rima, mezclar elementos fonéticos, eliminar y sustituir fonemas y apreciar los juegos de palabras. Como se explicará más tarde, muchos investigadores opinan que es posible que la conciencia fonológica esté estrechamente vinculada a la capacidad para dividir el discurso en unidades y analizarlo, lo cual es de particular importancia para decodificar las palabras desconocidas.
- La conciencia ortográfica se refiere a estar consciente de la apariencia de la palabra escrita.
- La conciencia léxica incluye las capacidades para dividir las oraciones o frases en palabras, entender las palabras separadas de sus referentes, apreciar los chistes basados en ambigüedad léxica, equiparar unas palabras con otras, reconocer sinónimos y antónimos, sustituyéndose una palabra por otra.
- La conciencia de la forma tanto semántica como sintáctica incluye las capacidades para detectar la ambigüedad estructural en las oraciones, corregir los errores en el orden de palabras y completar oraciones cuando faltan palabras.
- La decodificación rápida se refiere a la capacidad para reconocer de manera rápida y automática las letras y las palabras y permite que el lector procese la información con rapidez y, además, que se enfoque en coger el sentido global del material más que en decodificar (o reconocer) cada palabra.
- La comprensión verbal y la conciencia pragmática son habilidades necesarias para comprender las palabras y su orden, y para leer. La conciencia pragmática incluye la capacidad para detectar las incongruencias entre oraciones, reconocer los aspectos inadecuados de un mensaje, comprender y reparar las fallas de comunicación y estar consciente de un mensaje total.
- La inteligencia general se asocia con la capacidad general para lectura. Fonseca Fuentes comenta que las puntuaciones en pruebas de lectura

están significativamente relacionadas con las de pruebas de inteligencia y nota que esta relación entre inteligencia y lectura se fortalece con la edad. Las secciones verbales de las pruebas de inteligencia como el WISC (siglas del título inglés de este instrumento de medida de inteligencia, es decir *Wechsler Intelligence Scale for Children*) o el Stanford–Binet detectan muchas subhabilidades consideradas críticas para la lectura, por ejemplo el uso del conocimiento de palabras, habilidades inferenciales, estrategias de memoria y vocabulario. Sus subtests permiten establecer un perfil del funcionamiento cognitivo del niño. Fonseca Fuentes añade, sin embargo, que la ejecución futura en lectura se predice de manera más precisa a través de las puntuaciones actuales de rendimiento en la lectura que de puntuaciones de pruebas de inteligencia general.

- En lo que se refiere a madurez, el niño debe de tener el nivel apropiado en todos los ámbitos de la personalidad, principalmente en lenguaje oral, atención y memoria. Lógicamente, si el niño no sabe hablar y no puede focalizar la atención en una tarea concreta, difícilmente podrá aprender a leer correctamente. También juegan un papel muy importante la memoria sensorial y la memoria a corto plazo (o memoria de trabajo/operativo), las cuales necesitan desarrollarse al ritmo del crecimiento del niño.

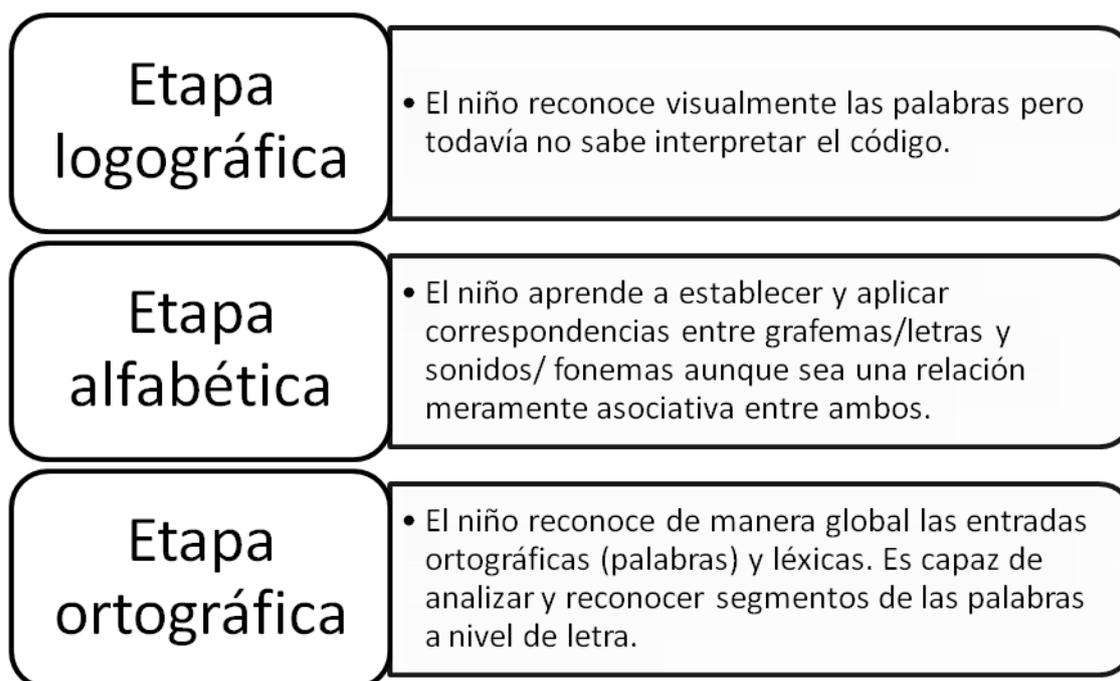
3.5 EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Tal como se ha observado anteriormente, la lectura es una destreza académica que requiere el desarrollo de varias capacidades organizadas de manera jerárquica. En esta sección se considera este tránsito que hay que hacer entre ser aprendiz de lectura hasta alcanzar la competencia lectora. Antes de convertirse en buenos lectores los niños tienen que pasar por una serie de fases que en la actualidad se suelen considerar prácticamente comunes en todos los individuos que intentan desarrollar la habilidad de leer. Se ha elaborado varios modelos para explicar este proceso pero aquí se comenta la división utilizada por Frith (1985) que distingue tres etapas distintas que son la logográfica, la alfabética y la ortográfica. Sin embargo en realidad el aprendizaje lector se produce de

manera continua y no es fácil establecer fases discretas claramente diferenciables, sino que más bien hay un continuo de aprendizaje.

No obstante, suele resultar útil distinguir entre etapas de lectura, empleando este esquema no sólo para describir evidencias experimentales y hechos que se conoce sobre cada nivel de aprendizaje, sino también para averiguar las posibles consecuencias que estos mismos hechos pueden tener sobre el propio aprendizaje. Es posible que los niños con problemas para la lectura estén detenidos en diferentes fases del proceso de lectura, ya que dichas dificultades suelen estar asociadas con deficiencias en las habilidades de información que se conectan con cualquiera de estas fases.

FIGURA 3.2 LAS ETAPAS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA



En Figura 3.2, las entradas léxicas refieren a la capacidad de dotar de significado a una palabra porque es de la propia lengua de uno, por ejemplo si la palabra está en alemán, sabemos que es una palabra pero no sabemos su significado.

3.5.1 Etapa Logográfica

Inicialmente, en esta etapa (conocida también como fase perceptiva, prealfabética o de vocabulario visual) hasta cuatro años el niño trata las palabras como si fueran dibujos pero pronto va desarrollando estrategias de lectura basadas en la interpretación del código. Los niños forman conexiones entre atributos visuales seleccionados de las palabras y aprenden a reconocer unas cuantas familiares y frecuentes en su presentación gráfica, típicamente su nombre, ciertos logotipos y etiquetas comerciales... Para ello toma en consideración rasgos como su perfil, la longitud, el contorno global y en el caso de algunas etiquetas comerciales, su color sobre todo. Los niños en esta etapa recuerdan las señales visuales pero las relaciones entre lectura y sonido no participan en las conexiones.

Los niños almacenan estas asociaciones en la memoria. Sin embargo en cuanto se aumenta el número de palabras que intentaría aprender, el niño descubre que esta estrategia es insuficiente para discriminar entre las palabras. Así que abandona esta estrategia y la sustituye por otras estrategias más eficaces.

Esto implica, que de forma inicial, este tipo de lectura no puede generalizarse a etapas posteriores porque las palabras son analizables aunque sus componentes (las letras) no sean inmediata y espontáneamente recuperables. De ahí que el reconocimiento de forma global no es suficiente para procesar las palabras.

Lo realmente importante en esta etapa, es la noción de que un estímulo gráfico de una determinada clase (es decir, palabras) tiene una interpretación lingüística, por tanto puede traducirse fonológicamente y refiere a algo o significa algo.

También es necesario atender en esta etapa a la formación de otros procesos y habilidades conductuales relacionadas con la lectura. Y puesto que es evidente que la lectura se modela sobre el lenguaje oral, una estrategia universal

y de aprendizaje consiste en el aprovechamiento de las habilidades de lenguaje oral previamente adquiridas. A mayor competencia en el lenguaje oral, menor probabilidad de que se produzcan problemas en la lectura y por lo tanto, mayor eficacia en el aprendizaje.

En el propio entrenamiento de la lectura debería fomentarse y aprovecharse las habilidades de discriminación fonológica, articulatoria así como el desarrollo del vocabulario junto a habilidades de denominación y de conciencia fonológica.

Por otro lado y puesto que la eficacia lectora depende también de otras habilidades como son: la motricidad, la percepción, la discriminación visual, la temporalización, la secuenciación, etc., debería atenderse también a que éstas estuvieran correctamente establecidas.

3.5.2 Etapa Alfabética⁵

En la etapa alfabética o fase de lectura grafemo-fonema, el niño ya aborda la lectura a través de la interpretación del código, para lo cual utiliza un mecanismo básico de conversión de las letras en sonidos. Este tipo de mecanismo que sirve para establecer relaciones codificadas ya opera en la mente del niño como se puede ver en su capacidad para hacer otro tipo de tareas, es decir, aquellas actividades o situaciones vitales que necesitan operaciones de asociación. Este mecanismo es de los llamados “de propósito general”; sólo que en esta situación se aplica al aprendizaje de la lectura.

En esta fase, la enseñanza se dirige a que el niño aprenda a emparejar un patrón visual (es decir, un grafema o letra) con un patrón sonoro (es decir, un fonema o sonido). Además por primera vez relaciona significante y significado.

En realidad, si el aprendizaje quedara reducido a este tipo de tarea asociativa, el niño no tendría ninguna dificultad porque, como se ha comentado,

⁵ Sattler (2002) subdivide esta etapa en dos: alfabética parcial y completa.

ya sabe asociar. El problema radica en que el lenguaje escrito sólo se parece de manera parcial a la proyección del lenguaje oral. Abundan las excepciones que se debe aprender de manera individual, y no hay transparencia ni conversión estable entre los fonemas y las letras. Primero a veces, a un solo fonema le corresponden dos representaciones gráficas por ejemplo /l/; /rr/; /qu/; /ch/. También el mismo fonema puede tener dos representaciones distintas por ejemplo /b/ y /v/; /c/ y /z/; /c/ y /k/... Por otra parte hay casos en que no hay fonema pero sí hace falta poner grafema por ejemplo, el /h/ de hambre.

Otro factor que puede dificultar el aprendizaje es el uso de nombre de las letras porque mientras que hay letras cuyo nombre presenta una mayor semejanza con su forma fonológica, hay otras que claramente se distancian de ella:

/p/	Pe	/d/	De	/b/	Be
/l/	Ele	/m/	Eme	/v/	Uve
/j/	Jota	/z/	Zeta	/x/	equis

Unido a esto, hay que destacar un quinto factor, que son las llamadas “grafías en competencia”. Hay una serie de fonemas que tienen representaciones distintas pero además, cambian su representación fonológica según vayan acompañados o no por otros fonemas, por ejemplo /i/ /y/.

Un problema adicional surge del hecho de que hay determinadas letras que según la posición que tengan dentro de una sílaba representan fonemas de distinta dificultad, por ejemplo: /d/ varía la pronunciación dependiendo de si está al principio de palabra “dan” o al final “sed”.

Todas estas irregularidades en el sistema de correspondencia grafemo-fonema contribuyen a la dificultad del aprendizaje de la lectura porque impiden la generalización, y al no existir una total regularidad en esas correspondencias, se obliga en gran parte a un tipo de aprendizaje caso por caso; lo que impone una gran carga a la memoria.

Afortunadamente el aprendizaje de lector dispone de otro nivel del conocimiento del que extrae información para superar algunas de estas dificultades y es la utilización de la información proporcionada por la palabra o el morfema lo que le ayuda a minimizar este tipo de dificultades; aunque esto ya ocurre en el siguiente nivel.

Los niños empiezan a formar conexiones alfabéticas parciales entre sólo algunas de las letras en las palabras escritas y los sonidos detectados en sus pronunciaciones y a menudo las señales a detectar suelen ser las letras iniciales y finales. Poco a poco aprenden a hacer conexiones completas entre las letras que ven en la forma escrita de las palabras y los fonemas en sus pronunciaciones.

3.5.3 Etapa Ortográfica

En la etapa ortográfica (o alfabética consolidada) tiene ya lugar la consolidación de lo que consideramos plenamente lectura, ya que el niño aprende a integrar la información procedente de los distintos niveles de procesamiento para lograrla plena madurez lectora, si el proceso tiene éxito.

Primero en esta fase, el alumno aprende a utilizar de manera integrada claves informativas que proceden del nivel de palabras (léxico) y del nivel de letras o de los segmentos o estructuras que componen la palabra, para integrar esta información con la que procede del nivel del enunciado (información sintáctica y semántica) junto a la información que procede del texto y de su propio conocimiento. El punto decisivo radica en establecer cómo se integra la información procedente del nivel de estos componentes (letras, sílabas, segmentos) con el nivel léxico en el proceso de identificación de una palabra.

En el nivel léxico, cuando una palabra se codifica visualmente, se construye una descripción de su estructura abstracta integrada como un todo en el sistema perceptivo. El concepto clave que se maneja en esta etapa es el de “activación”, porque la palabra leída activa la palabra almacenada previamente en la memoria, con una fuerza y exactitud que dependerá de la frecuencia (es decir, el número de veces que se ha leído antes) unido a la recencia (término que

refiere al tiempo transcurrido desde el último emparejamiento: desde que se vio representada la última vez). Así, la lectura puede describirse como la activación de esta asociación entre un patrón fuente (palabra presentada) y un patrón objetivo (palabra representada en el vocabulario: en la memoria del individuo), integrando su conocimiento lingüístico con otros tipos de conocimientos.

Hay que tener en cuenta que, en el caso de la lectura, las unidades inmediatas de acceso al vocabulario no parecen ser ni las letras ni las palabras, sino los constituyentes morfológicos (al menos en lenguas como el castellano) y el lector tiene que dedicar una atención preferente a la extracción del reconocimiento que se deriva de los morfemas de las palabras.

Los niños desarrollan las habilidades para utilizar los principios de registro ortográfico (es decir, visual) – reconociendo las palabras con base en la manera en que se deletrean en vez de por cómo suenan –. Estas habilidades permiten que los niños lean palabras homófonas y palabras excepcionales.

Específicamente, en esta fase los niños son capaces de retener en la memoria la información completa acerca de la ortografía de las palabras visuales, lo cual hace posible que sus vocabularios impresos crezcan rápidamente a medida que se encuentran con muchas palabras diferentes en su lectura. A medida que se retiene en la memoria la ortografía completamente conectada de un número cada vez mayor de palabras, que se consolidan los patrones recurrentes de letras a través de diferentes palabras. La experiencia repetida de lectura de una secuencia de letras que simboliza el mismo fonema mezclada entre diferentes palabras produce una unidad consolidada. La consolidación permite que los lectores operen con unidades de múltiples letras que pueden ser morfemas o unidades subsilábicas.

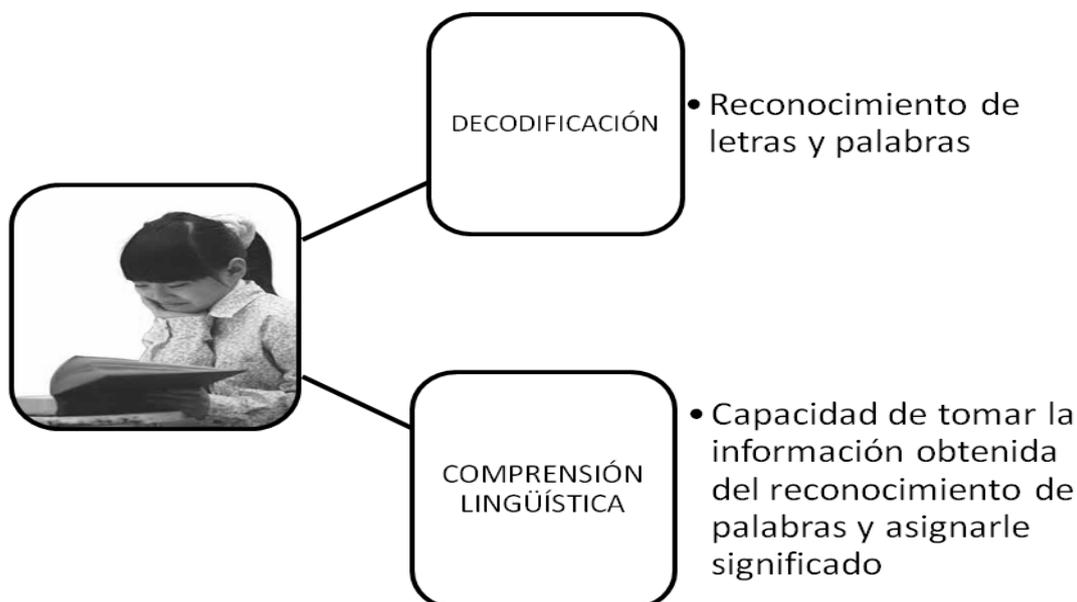
A medida que se progresa la lectura, estos procesos se aplican a material más complejo y los significados de la palabra deben integrarse en el proceso de la lectura.

3.6 HABILIDADES LECTORAS

La lectura es una actividad compleja que integra dos tipos de habilidades muy diferentes. Por un lado, hay que distinguir las habilidades que nos permiten reconocer y atribuir un significado a las palabras escritas que aparecen ante nuestros ojos. El segundo tipo de habilidades son éstas implicadas en los procesos de interpretación o comprensión lingüística. Como la lectura implica estos dos procesos relacionados pero distintos, a la hora de evaluar la capacidad de lectura del niño es necesario considerar y examinar ambos procesos.

En otras palabras hay que saber el significado de cada palabra, y esto solo se consigue después de mucha dedicación. Pero además de esto, todavía queda mucho por hacer, ya que muchas veces se puede saber el significado de todas las palabras que forman una oración y no saber el significado de esta en su conjunto.

FIGURA 3.3 HABILIDADES LECTORAS

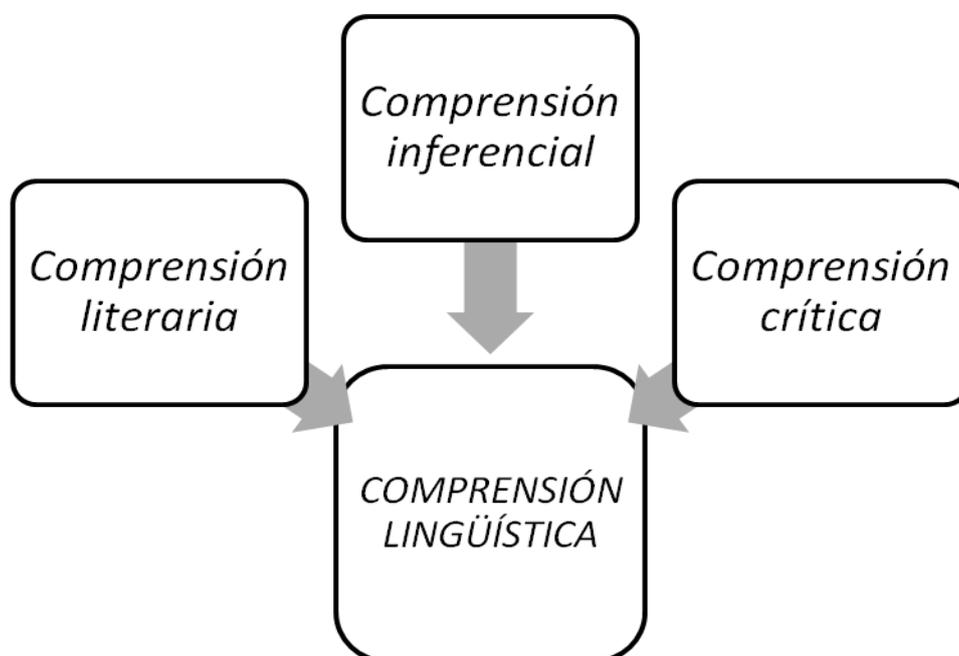


En efecto como ha comprobado la investigación en los últimos tiempos, el proceso lector está formado por varios módulos separables, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica y la lectura solo es posible cuando funciona adecuadamente un bien número de estas operaciones mentales (véase Figura 3.3).

Durante el proceso de evaluar o tratar los problemas de lectura, es necesario tomar en cuenta estas dos habilidades porque las dificultades de aprendizaje de la lectura pueden tener sus raíces en la decodificación, a nivel de letra y palabra, o en una de las tres dimensiones de la comprensión lingüística, es decir, literaria, inferencial y crítica (véase Figura 3.4).

- La comprensión literaria quiere decir comprender la información que está directamente contenida en el texto.
- La comprensión inferencial es la capacidad de usar la información contenida en el texto para formular inferencias e hipótesis sobre relaciones, causas y efecto, comparaciones y secuencias.
- La comprensión crítica implica ser capaz de evaluar la calidad del texto incluyendo su idoneidad, valor, características apropiadas y deseabilidad.

FIGURA 3.4 LA COMPRESIÓN LINGÜÍSTICA



Reconocer esta distinción tiene implicaciones didácticas a la hora de planificar la programación para desarrollar estas diferentes habilidades, particularmente en el caso de comprensión lingüística. Tal y como nos recuerdan muchas definiciones, leer es siempre buscar el significado y cada lector debe

tener un propósito para buscar significado en el texto. Lo que resulta obvio entre los adultos no lo es tanto en las prácticas escolares de los aprendices lectores. La mayoría de los métodos utilizados en las escuelas no han tenido en cuenta- ni lo tienen todavía- este aspecto tan fundamental. Muchos alumnos leen sin otro objetivo que el de "practicar la lectura", "leer sin equivocarse", "leer rápidamente", etc. La utilización de textos y materiales sin sentido no favorece precisamente otro tipo de objetivos. Algunos jóvenes y adultos han comentado que no descubrieron que leer "sirve para algo" hasta después de haber trascendido muchos años desde el inicio de su aprendizaje.

Es pues imprescindible que los escolares, desde el comienzo del aprendizaje, sean conscientes de que se lee siempre con algún propósito y que lo leído tiene significado. Para ello no basta con hacer repeticiones verbalmente sino practicar realmente la lectura en todas y cada una de las actividades lectoras que se realicen en la sala de clase. En educación infantil es bueno que los profesores actúen como modelos. Deben leer a menudo a sus alumnos y explicitarles con qué finalidad lo hacen: para buscar información sobre un tema de geografía, para localizar un número de teléfono en la guía, para consultar un catálogo de productos antes de comprar materiales que se necesitan en el aula, para consultar en el diccionario una duda ortográfica, para disfrutar con un cuento interesante...

La interpretación que los lectores realizan del texto que leen depende también en gran medida del objetivo que tiene su lectura, incluyendo decisivamente sobre el modo de enfocar el texto y sobre el significado derivado. Así, puede darse que cada lector, movido por finalidades diferentes, extraiga de un mismo texto información distinta. El propósito de la lectura determinará la forma en que el lector aborda el escrito, así como el nivel de comprensión necesario para que dé por buena su lectura.

Los buenos lectores no sólo comprenden lo que leen. También consiguen desarrollar una serie de habilidades:

- Perciben de una sola mirada trozos de información que puedan mantener en la memoria a corto plazo.
- Recuperan rápidamente la información de la memoria a largo plazo.
- Están conscientes del propósito de la lectura.
- Vigilan la comprensión en curso, regulan el proceso de lectura y corrigen las faltas de comprensión cuando ocurren.
- Tienen un concepto claro de lo que implica la buena lectura.
- Estimulan con precisión la probabilidad de su propia comprensión.
- Juzgan la importancia de las diferentes unidades de idea con respecto al significado del texto completo.
- Son flexibles para adaptar su velocidad y estilo de lectura a las diferentes tareas y propósitos.
- Pueden destacar la información ambigua, inconsciente o irregular en el sentido del texto.

3.7 LA LECTURA COMO PROCESO COGNITIVO

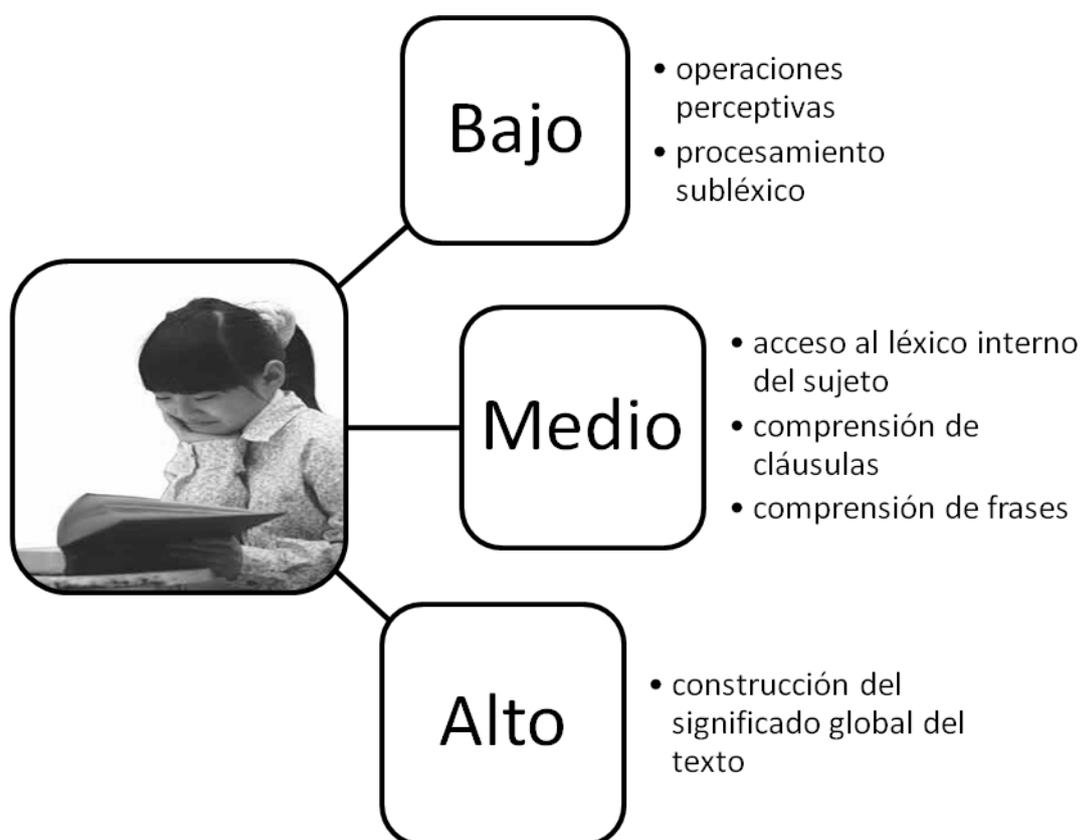
Desde finales de los años sesenta, pero especialmente a partir de *Un segundo de lectura*, trabajo publicado en 1972 por Philip Gough, en el que se analizaba la actividad lectora desde un modelo de procesamiento de la información y de algunas publicaciones emblemáticas, la perspectiva cognitiva se ha venido empleando como paradigma dominante en la investigación psicológica sobre la lectura. Son, por tanto, muchas y muy diferentes entre sí las propuestas teóricas que se han ido elaborando, aunque es posible sintetizar desde una perspectiva actual algunas de las aportaciones más importantes en relación con la problemática que se trata en la presente obra.

Una buena parte de los investigadores que se han ocupado de la cuestión considera que, en lo que atañe a la lectura, es preciso distinguir entre micro- y macro-procesos de información. Partiendo de esta distinción, una serie de procesos que incluirían las operaciones perceptivas y de procesamiento subléxico (procesos de bajo nivel), procesos encargados del acceso al léxico interno del individuo y de la comprensión de cláusulas, y frases simples y cortas (procesos de

nivel medio); y procesos que son responsables de la construcción del significado global del texto (procesos de nivel alto).

Así pues, la actividad de la lectura implica un amplio conjunto de procesos cognitivos o procesos de información que, resumidamente, se pueden describir tal y como se ve en Figura 3.5:

FIGURA 3.5 LOS NIVELES DE PROCESO DE INFORMACIÓN



3.7.1 Procesos Perceptivos

Lo primero que se hace para descifrar un mensaje es que éste sea recogido y analizado por nuestros sentidos. Todo proceso de información requiere una recogida y análisis de las entradas (componentes conocidos en inglés como *inputs*) a procesar; los procesos perceptivos en el caso de la lectura serían, pues, aquellos que se encargan de transformar la información impresa en algún tipo de código viso-espacial, almacenando estos inputs transformados brevemente en la

memoria sensorial, permitiendo así que la memoria operativa seleccione y trate los rasgos más relevantes para reconocerlos como unidades lingüísticas.

Cada palabra tiene sus características gráficas. Son los patrones visuales particulares de una palabra, esta disposición única de letras en la que forma el vocablo escrito (por ejemplo, bañaba contra dañaba, hola contra bola...). Al aprender a leer, los niños necesitan almacenar esta información gráfica (es decir, la apariencia de la palabra) para distinguir de manera precisa entre las palabras escritas o impresas.

3.7.2 Procesos de Acceso al Léxico (Subléxicos y Léxicos)

Son las unidades encargadas de la transformación de esas representaciones ortográficas en conceptos, al procesarlas desde el conocimiento previo almacenado en el léxico interno o lexicón del lector. En principio, los procesos de acceso al léxico pueden operar mediante el reconocimiento gestáltico de cada palabra escrita, tratándola como una unidad o bien, mediante una estrategia fonológica, es decir, transformando las representaciones ortográficas en representaciones fonológicas gracias a la utilización del código de correspondencia grafo-fonémicas, propio del idioma en cuestión. La primera de ambas operaciones, pues, supone un procesamiento subléxico antes de procesar la palabra en cuanto tal, el procesamiento léxico.

Cada palabra tiene también características ortográficas, es decir, su aspecto estructural interno. Esta característica incluye regularidades estructurales, como dependencias secuenciales (saber que la combinación /cre/ es aceptable, mientras que /xtz/ es inaceptable) y correspondencias entre letra y sonido (como sería el caso de /ata/ en los vocablos **gata**, **pata** y **rata**). El niño que descubre las regularidades y aspectos repetitivos de la ortografía está desarrollando estrategias eficaces de procesamiento para realizar discriminaciones finas entre palabras visualmente similares (por ejemplo, pato/gato, eres/seré) y reducir la cantidad de información visual que debe procesarse.

Además hay que tener en cuenta las características fonológicas de las palabras que son sus aspectos sonoros característicos, definidos por el orden único de vocales y consonantes (es decir, fonemas) en un vocablo dado.

Evidentemente, este segundo tipo de procesamiento sólo resulta posible en los sistemas alfabéticos y silábicos de escritura. En castellano se puede leer todas las palabras por la ruta fonológica, ya que todas las palabras se ajustan a las reglas grafema-fonema. No es posible en aquellos otros idiomas que, como es el caso de la escritura china, emplean representaciones ideográficas, es decir, conceptuales en lugar de fonológicas. Tampoco en otros idiomas donde existen muchas palabras irregulares, cuya pronunciación no se ajusta a esas reglas, y solo se podría leer si se conoce específicamente esa palabra.

3.7.3 Procesos Sintácticos

Son los responsables del procesamiento de las relaciones entre las palabras, un procesamiento que resulta necesario para poder construir las proposiciones que relacionan los conceptos hallados al acceder al léxico interno. Reconocer las palabras es necesario para poder llegar a entender el mensaje de un texto escrito, pero es en la relación entre las palabras donde se encuentra el mensaje. El agrupamiento correcto de las palabras en una oración, así como las interrelaciones entre los constituyentes, se consigue gracias a una serie de claves presentes en la oración.

Las características sintácticas son las cualidades más abstractas de una palabra –aquellos aspectos que cada palabra tiene en común con otros, en virtud de las reglas de la gramática o la sintaxis. Las clases sintácticas incluyen sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Los niños utilizan las señales sintácticas para determinar qué palabra hace sentido en un lugar dado. El conocimiento implícito de estos marcadores lingüísticos hace que las palabras logren ser reconocidas.

La primera clave es el orden de las palabras. Esto nos marca el papel sintáctico de la oración, por ejemplo en estas oraciones “Luis besó a

María”/“María besó a Luis” en la primera el sujeto de la acción de besar es Luis y el objeto María. Y en la segunda los papeles se invierten porque en castellano, si no hay ninguna preposición o indicador de lo contrario, el primer nombre hace de sujeto y el segundo de objeto.

También hay que tener en cuenta las palabras funcionales como los artículos, conjunciones, preposiciones, etc. Juegan un papel sintáctico, por ejemplo los artículos señalan el comienzo de un nuevo sintagma nominal, etc.

Finalmente en los textos escritos los signos de puntuación son importantes para la comprensión adecuada.

3.7.4 Procesos Semánticos

Finalmente hay que considerar el aspecto semántico de la palabra que está relacionado con el concepto o entidad particular que cada palabra simboliza. Las características semánticas son dinámicas –cambian como resultado de la expresión del niño. Estas propiedades son las que hacen que la palabra sea una unidad lingüística que se pueda recordar fácilmente. Por ejemplo, ver la palabra "burro" en cercana proximidad con la imagen de un burro ayuda a establecer una unidad lingüística.

Los procesos semánticos son los responsables del análisis del contenido conceptual y proposicional de las oraciones, así como del conjunto de operaciones que relacionan unas proposiciones con otras para formar la estructura global del significado que propone el texto. De todo lo que se lee hay que sacar el significado, y además integrarlo en los conocimientos ya existentes en forma de esquemas para integrarlo en la memoria. Solo cuando se ha relacionado esta nueva información en la información almacenada en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

Todos estos diferentes procesos mantienen entre sí relaciones funcionales complejas para lograr la comprensión de lo escrito, ya que mientras los procesos a micro-nivel se ocupan del procesamiento de los aspectos propiamente

lingüísticos y puramente textuales, los procesos a macro-nivel se apoyan también en las representaciones conceptuales del mundo (o modelo mental) elaboradas por la persona a lo largo de su experiencia y anteriormente almacenadas, debiendo relacionarse uno y otro para lograr el éxito en el acto lector.

3.8 MODELOS COGNITIVOS DE LA LECTURA

A lo largo de las dos últimas décadas se han propuesto diferentes modelos cognitivos de la lectura que han oscilado desde la defensa de unas relaciones jerárquicas y lineales entre estos procesos de nivel bajo, medio y alto, hasta la defensa de un tipo de procesamiento más bien interactivo que funcionaría en paralelo, en el que procesos de bajo, medio y alto nivel operarían conjuntamente para lograr lo antes posible el objetivo de construir un significado global para el texto. Generalmente, tales modelos suelen clasificarse en tres grandes categorías, denominados: modelos de procesamiento ascendente, modelos de procesamiento descendente y modelos de procesamiento interactivo.

Es importante conocer y comprender los modelos de procesamiento de la información porque entender cómo el proceso de lectura permite identificar en qué etapa se encuentra la dificultad de planear una intervención a partir de ahí. Por esta razón resulta provechoso hacer una breve revisión al modelo de neuropsicología cognitiva del aprendizaje de la lectura.

3.8.1 Modelos de Procesamiento Ascendente

En primer lugar, los modelos de procesamiento ascendente o de abajo-arriba (de la expresión inglesa *bottom-up model*) conciben la lectura como un proceso serial dirigido por las entradas que opera jerárquicamente, es decir, procediendo desde el nivel inferior de los procesos más elementales hacia los procesos de nivel superior, sin que se active en ningún momento proceso alguno hasta no haber recibido como input propio el producto final del anterior. Es decir, que los procesos subléxicos no operan hasta recibir el producto de los procesos perceptivos, los léxicos hasta recibir el producto de los subléxicos, y así

sucesivamente. Dicho de otro modo, los modelos de abajo-arriba postulan que leer equivale a realizar, primero, la conversión de los signos gráficos en palabras con sentido, asociar después éstas entre sí formando frases y, finalmente, asociar las frases así construidas para comprender un texto entero.

3.8.2 Modelos de Procesamiento Descendente

De la misma manera, en cuanto a los modelos de carácter inverso, es decir de procesamiento descendente o arriba-abajo (*top-down models*), éstos sostienen que la conversión grafo-fonética no es el primer paso en el procesamiento de un texto escrito, sino que es necesario comprender el significado antes de que puedan producirse los sonidos adecuados, aparte del hecho de que la sola producción de los sonidos proporciona significado, por lo que el traducir directamente de letras a sonidos es innecesario e insuficiente. Conciben la lectura como un juego de adivinanzas psicolingüístico guiado por lo semántico, en el que lo escrito apenas tiene otra función que servir como elemento de contraste en la verificación de las sucesivas hipótesis de significado elaboradas por el lector.

Como puede fácilmente observarse, pese a la aparente radical oposición respecto a los modelos ascendentes, los modelos de tipo descendente comparten con ellos el supuesto de que la lectura implica un procesamiento siempre serial y jerárquico, paso a paso, por más que ahora se invierta la secuencia y se suponga que son los procesos semánticos el punto de partida y la guía general de la lectura. Sin embargo, esta posición es un supuesto que entra en clara contradicción con casi todo lo que se sabe en términos prácticos y teóricos de la lectura, y que resulta difícilmente compatible, además, con un rasgo básico ampliamente comprobado del funcionamiento cognitivo del ser humano: la inmediatez en la producción de significado, que nos impulsa a buscar un sentido a la información en cuanto ello es posible, aun cuando no todos los procesos de información hayan finalizado su tarea sobre los datos disponibles.

3.8.3 Modelos de Procesamiento Interactivo

Es por ello que, desde mediados de los años ochenta, han tendido a descartarse tanto los modelos ascendentes como los descendentes, que han venido a ser sustituidos por los denominados modelos de procesamiento interactivo, para los cuales el procesamiento de la información que se hace cuando se lee, se caracteriza por no ser serial y jerárquico, sino concurrente, es decir, que en realidad los efectos de los procesos abajo-arriba y arriba-abajo se mezclan entre sí y por tanto se complementan o los efectos en una dirección puedan verse anulados y contrarrestarse por los efectos en otra, así que la lectura requiere necesariamente la actuación conjunta, en paralelo, de todos y cada uno de los procesos antes descritos. Por eso, entonces, el modelo de leer idóneo podría ser un modelo basado en las dos hipótesis conjuntamente.

Tal y como señala Levy (1981), estos modelos interactivos pueden caracterizarse a partir de tres rasgos fundamentales:

- En lugar de un proceso lineal, o de etapas, defienden un tipo de procesamiento en paralelo, es decir, de cooperación entre todos los procesos de índole perceptivo, subléxico, léxico, sintáctico y semántico.
- Frente a la propuesta de que cada nivel inactivo en tanto no recibe el producto final de procesamiento del precedente, postulan que cada uno de ellos es en todo momento, base de datos para todos y cada uno de los demás.
- Por último, sostienen que la comprensión lectora no es la consecuencia exclusiva del procesamiento semántico, sino un producto de la integración activa de la información procedente de todos y cada uno de los procesos de lectura.

En resumen, en los modelos interactivos de lectura se considera que al leer un texto el niño comienza guiado fundamentalmente por él mismo, procesando la información de manera ascendente. Sin embargo, en la medida en que este proceso aporta al lector un núcleo de información, éste activa un pequeño número de datos o esquemas de conocimiento que permiten integrar la información y

ayudan en la comprensión de las fases siguientes, dado que restringen los valores que puedan tomar las variables al inducir la realización de ciertas inferencias sobre aspectos no especificados en el texto, y no otras. El niño construye un modelo a partir de los esquemas activados por los elementos iniciales del texto, modelo que va siendo precisado progresivamente a medida que la información inicialmente implícita se va haciendo explícita.

Para terminar, es preciso añadir que la adopción del punto de vista interactivo ha puesto de relieve la importancia central de la memoria operativa en la lectura, ya que según los modelos cognitivos al uso sería en esta memoria donde se van depositando los resultados descritos con anterioridad, de modo que cumpliría una función de la máxima importancia al hacer posible la conexión coherente de todas las informaciones resultantes del procesamiento sin la cual sería imposible construir este modelo mental, al que antes se aludió, como producto final de la lectura.

Hasta aquí en la presente obra se ha enfocado en varios aspectos el proceso de la lectura. En las próximas secciones del capítulo se examinará detenidamente el trastorno conocido popularmente como la dislexia, aunque en efecto se debe hablar más bien de las dislexias porque este término comprende todo una gama de desordenes relacionados y la mejor manera de entender este trastorno de la lectura es como un continuo que abarca de leve a grave, con algunas divisiones arbitrarias. En lo que queda del capítulo, se tratarán las diferentes clases de dislexia, comentando sobre su diagnóstico y sus efectos. Se empieza con una breve consideración de la conceptualización de esta dificultad del aprendizaje.

3.9 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DISLEXIA

La dislexia es uno de los problemas específicos del aprendizaje escolar que se manifiesta a través de dificultades variadas con diferentes formas de lenguaje. En ocasiones este trastorno va unido a otros problemas de aprendizaje, tales como la disgrafía y en fases posteriores la disortografía. En este sentido se

puede hablar de la dislexia como un subtipo de los trastornos lingüísticos o lectoescritores.

Quizás éste sería el lugar adecuado para considerar brevemente a la calificación de subtipos de las dificultades de aprendizaje en el funcionamiento lingüístico. García Sánchez (2001: 94-97) en su *Manual de dificultades de aprendizaje* ofrece un resumen esquematizado en español de la obra de Rourke y sus colaboradores (como por ejemplo Rourke y del Dotto 1992), publicada previamente en inglés (véase Figuras 3.6-8).

Rourke ha desarrollado una de las clasificaciones de subtipos disléxicos más completas de que se dispone en la actualidad, con abundante basamento empírico y conceptual, desde una línea neuropsicológica. Para él, los diferentes subtipos son entidades clínicas caracterizadas por patrones específicos de habilidades (o *assets* en inglés) y déficits que según lo que se piensa son responsables de los patrones particulares de aptitudes de aprendizaje y déficits exhibidos por los niños en el subtipo. Problemas tales como falta de motivación, o una mezcla entre historia de aprendizaje y las demandas específicas del entorno académico no son pertinentes en su conceptualización.

En la clasificación propuesta por Rourke se identifica primero los activos y déficits neuropsicológicos del subtipo y luego se hace hincapié en el impacto de éstos sobre el aprendizaje académico en la etapa escolar primaria y sobre la adaptación socioemocional del niño

Según la definición de Thomson (1984; 1992: 5) dislexia es "*una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación*".

FIGURA 3.6 TRASTORNOS EN EL FUNCIONAMIENTO LINGÜÍSTICO
(LOS SUBTIPOS DE ROURKE)

BPPD TRASTORNO DEL PROCESAMIENTO FONOLÓGICO BÁSICO (O <i>BASIC PHONOLOGICAL PROCESSING DISORDER</i>)	
Habilidades neuro-psicológicas	Lo perceptivo-táctil, la organización visoespacial, lo psicomotor, la resolución de problemas no verbales y habilidades y aptitudes de formación de conceptos se desarrollan al nivel normal o superior.
Déficits neuro-psicológicos	Los trastornos en la audición fonémica, segmentación y combinación son importantes. La atención y memoria para el material auditivo-verbal está claramente alterada. Se evidencia pobreza en la recepción, repetición y almacenamiento verbales. La cantidad y calidad de las asociaciones verbales está poco desarrollada. Hay menos cantidad que el promedio de <i>output</i> verbal.
Pronóstico académico	La lectura y el deletreo están afectados al igual que los aspectos de la ejecución aritmética que requieren leer y escribir. Los aspectos de la escritura están afectados. La prognosis para los avances en lectura y deletreo y en los aspectos simbólicos-verbales de la escritura debe ser muy cautelosa.
Pronóstico psicosocial	Los trastornos psicosociales pueden darse si los padres, educadores y otros cuidadores establecen objetivos inalcanzables para el niño, y/o si los modelos y estilos de vida antisociales adquieren propiedades reforzadas para el niño, que la escuela es incapaz de proveer. Cuando ocurre la psicopatología, es probable que sea en forma de <i>acting-out</i> . Otra posibilidad es la ansiedad/depresión moderada.
PGMD TRASTORNO DEL EMPAREJAMIENTO FONEMA-GRAFEMA (O <i>PHONEME-GRAPHEME MATCHING DISORDER</i>)	
Habilidades neuro-psicológicas	Idénticas al subtipo BPPD, excepto que la escucha fonética, la segmentación y la combinación son normales.
Déficits neuro-psicológicos	Los problemas principales están en el emparejamiento fonema-grafema (más a menudo grafema-fonema).
Pronóstico académico	El deletreo escrito de palabras conocidas “a la vista” puede ser normal o superior; el deletreo escrito de palabras no conocidas “a la vista” es tan pobre como en el subtipo BPPD, aunque a un nivel alterado. Las habilidades de decodificación de palabras pueden ser tan pobres como para el subtipo BPPD. La prognosis para el avance en lectura y escritura es clara, y mucho mejor que en el subtipo BPPD. La escritura de palabras no familiares continúa siendo problemática.
Pronóstico psicosocial	El pronóstico para el trastorno socioemocional es el mismo que para el subtipo BPPD, pero con algo menos de riesgo.

WFD TRASTORNO DEL HALLAZGO DE LA PALABRA (O WORD-FINDING DISORDER)	
Habilidades neuro psicológicas	Este subtipo se caracteriza por problemas en el hallazgo de las palabras visibles y en las habilidades verbales expresivas dentro de un contexto de un amplio rango de habilidades y aptitudes neuropsicológicas intactas. Idénticas a las del subtipo PGMD, excepto en que están intactas las habilidades de emparejamiento fonema-grafema
Déficits neuro psicológicos	El único déficit reseñable es la dificultad en acceder al almacenamiento normal de asociaciones verbales.
Pronóstico académico	La lectura y el deletreo son muy pobres durante los primeros años escolares, con ejecución próxima a la normal en esas áreas, que van surgiendo al final del periodo de la escuela primaria. La escritura de palabras que pueden expresarse y escribirse de un modelo va de normal a buena.
Pronóstico psicosocial	El pronóstico para el funcionamiento socioemocional es virtualmente normal, salvo por un factor de riesgo de fracaso escolar precoz.

FIGURA 3.7 TRASTORNO DEL FUNCIONAMIENTO NO VERBAL (LOS SUBTIPOS DE ROURKE)

EL SÍNDROME NLD (DISORDER)	
Habilidades neuro psicológicas	La percepción auditivo-visual, la atención y la memoria se llegan a desarrollar correctamente. Realizan bien las tareas motrices siempre que se aprendan mecánicamente. En los inicios del desarrollo se observan buenas habilidades fonológicas. Desde los primeros años escolares son evidentes la recepción verbal, la repetición, el almacenamiento y las asociaciones. Este subtipo se caracteriza por un alto volumen de <i>output</i> verbal.
Déficits neuro psicológicos	Son evidentes, en el desarrollo temprano, los déficits en la percepción táctil y visual: estos incluyen atención y memoria para los materiales proporcionados a través de estas modalidades. Se ejecutan malamente las tareas psicomotrices complejas, excepto para las que pueden aprenderse de mediante la repetición extensiva. Existe una aversión hacia las experiencias nuevas, con impacto negativo consecuente en la conducta exploratoria. Los déficits principales en las habilidades lingüísticas se relacionan con las dimensiones pragmáticas y de contenido del lenguaje. Además el lenguaje a menudo se usa para propósitos inapropiados.
Pronóstico académico	La decodificación de palabras y el deletreo a menudo se desarrollan a niveles superiores. La memoria palabra a palabra, especialmente para materiales de naturaleza auditivo-verbal, llega a desarrollarse muy bien. La comprensión lectora emerge como un área de preocupación continua.
Pronóstico psicosocial	Los problemas básicos en la percepción, el juicio, la solución de problemas y el razonamiento producen dificultades en la

	competencia social. El riesgo de psicopatología va de moderado a severo. El nivel de actividad tiende a disminuir a niveles hipoactivos en la niñez tardía. El pronóstico a largo plazo para el desarrollo socioemocional es muy cauteloso.
--	---

FIGURA 3.8 TRASTORNO DEL *OUTPUT* EN TODAS LAS MODALIDADES (LOS SUBTIPOS DE ROURKE)

TRASTORNO DEL <i>OUTPUT</i> EN TODAS LAS MODALIDADES	
Habilidades neuro psicológicas	Idénticas al subtipo WFD
Déficits neuro psicológicos	Idénticos al subtipo WFD, con una dificultad adicional para organizar, dirigir y orquestar los aspectos de la expresión conductual.
Pronóstico académico	Sobresalen en los primeros años escolares algunos problemas severos en el <i>output</i> oral y escrito. Avances marcados en el reconocimiento de palabras, decodificación de palabras y comprensión lectora son evidentes hacia la mitad de los años escolares. Los trabajos escritos permanecen pobres como la capacidad para emitir descripciones verbales y respuestas a preguntas.
Pronóstico psicosocial	Tales niños se caracterizan a menudo por trastornos de <i>acting-out</i> en los primeros años escolares. Presentan riesgo de aislamiento social y depresión. Esto puede desarrollarse en explosiones externalizadas y/o formas internalizadas de psicopatología si el manejo por los cuidadores principales del niño es inapropiado.

Hace falta destacar aquí algunos de estos puntos hechos por Thomson porque son importantes. Los niños disléxicos son capaces intelectualmente. No suelen proceder de un contexto familiar problemático ni vivir en un medio socio-cultural desfavorable, no han padecido una escolarización alterada ni tampoco sufren trastornos de personalidad. Muchas veces, los alumnos con dislexia suelen tener antecedentes de trastornos lingüísticos y presentan dificultades de escribir que suelen persistir hasta la adolescencia. Además, como este problema se agudiza con el tiempo, el aprendizaje de la lectoescritura se retrasa, pues el trabajo escolar exige cada vez más de estas habilidades y el niño se distancia cada vez más de lo que ocurre en el aula. El rendimiento académico de algunos de estos alumnos puede verse gravemente afectado y sufren otras complicaciones relacionadas como consecuencia - tienen problemas de

inadaptación social, falta de atención y desinterés por el estudio. Los más afectados dejan de asistir a clase lo que lleva al fracaso escolar.

Opiniones sobre la prevalencia de la dislexia varían y dependen además de la definición que se haya utilizado para hacer el diagnóstico pero hay consenso que entre un cuatro y un cinco por ciento de los niños presentan problemas graves de aprendizaje de la lectura, es decir tan grave que llegará a afectar de manera notable su rendimiento académico. Dentro de la población este déficit parece presentar altas tasas genéticas y no es infrecuente encontrar dificultades similares preexistentes en la familia (Oltra Abarca). Antes se consideraba que dislexia era “cosa de niños” y que no afectaba a las niñas pero investigaciones hechas a lo largo de los años noventa demostraron que en efecto la realidad era otra. Cabe mencionar aquí la obra de la doctora estadounidense Sally Shaywitz que ha hecho un gran número de estudios sobre este tema.

3.9.1 EL DIAGNÓSTICO DE LA DISLEXIA

Las categorías de alumnos que pueden presentar dificultades en la adquisición de la lectura son muy diversas, lo cual puede llevar a confusiones. Por un lado, hay niños que se encuentran afectados por algún tipo de minusvalía física o sensorial y por eso necesitan sistemas de enseñanza y materiales didácticos especialmente adaptados. Este sería el caso de los niños con déficits visuales, auditivos, motrices que no tienen problemas específicos de lectura sino problemas generales de aprendizaje en función de las características de sus minusvalías. Por otro lado, estarían los alumnos con capacidades cognitivas limitadas, que tienen dificultad en todos los aspectos de su aprendizaje, la lectura incluida; y además, aquellos niños que sufren privación sociocultural, bloqueos afectivos u oportunidades educativas inadecuadas. Todos estos niños tampoco leen de forma óptima y se les denomina lectores retrasados porque tienen dificultades generalizadas de lenguaje. Sin embargo no puede considerarse que tengan una dificultad específica de la lectura.

El primer paso debe ser la recogida de información pero no aleatoriamente sino siguiendo este esquema:

- **Historial evolutivo:** es necesario revisar los hitos importantes del desarrollo con el fin de buscar un retraso general que pudiera ser relacionado con el rendimiento actual del niño, así como el desarrollo del lenguaje. La información acerca de la historia es muy valiosa. Con esto no se quiere decir que todos los niños que tengan nacimientos de riesgo vayan a tener problemas disléxicos, ni que todos los disléxicos hayan nacido en condiciones de riesgo (como por ejemplo anoxia es decir falta de oxígeno en el parto). Simplemente se buscan posibles daños neurológicos en esta etapa.
- **Mecanismos sensoriales:** el propósito es comprobar si los ojos y los oídos del niño han sido explorados y se encuentran dentro de los límites normales.
 - **Visión:** es muy extraño que algo que no sea un defecto visual importante pueda dar lugar a un problema de aprendizaje con la lectura. Sin embargo, es posible y en ocasiones es necesario comprobarlo.
 - **Audición:** es este caso la situación es mucho más complicada, ya que las pruebas escolares de audición son frecuentemente muy poco fiables. La más apropiada es obtener un examen auditivo del niño.
- **Dificultades conductuales y emocionales:** frecuentemente es difícil establecer las interrelaciones existentes entre las dificultades conductuales y los logros en lectura, escritura y deletreo. Se da por hecho que las dificultades conductuales o emocionales son secundarias, consecuencia del fracaso cognitivo del niño en el lenguaje escrito. Lo importante es establecer claramente que las dificultades conductuales se desarrollen una vez que el niño empezó a ir a la escuela y se enfrentó con el aprendizaje del lenguaje escrito. Normalmente son usados como razón superficial e inmediata de las dificultades del niño.

- **Historial educativo:** una carencia de experiencia continua puede dar lugar a retrasos en el aprendizaje del lenguaje escrito y los frecuentes cambios de colegio son un factor que puede desencadenar esta situación. Además es importante establecer el tipo de procedimientos de enseñanza que han sido empleados.

- **Historial médico:** es útil un examen de posibles trastornos de carácter clínico (pónganse por caso, epilepsia, deficiencias hormonales, hipotiroidismo...)

- **Historial social:** hay que determinar la incidencia de trastornos de aprendizaje en la familia. Estos pueden ir desde la situación en la que el padre tiene dificultades de aprendizaje, hasta que otro miembro de la familia haya sido diagnosticado de dislexia.

- **Evaluación de la inteligencia:** una evaluación adecuada de la inteligencia es uno de los factores cruciales en el diagnóstico de la dislexia y es también importante a fin de proporcionar un tratamiento descriptivo. El pasar un test de inteligencia a los individuos disléxicos tiene cuatro funciones:
 - Obtener una medida de nivel intelectual del niño con el fin de descartar lentitud de aprendizaje o baja inteligencia como posibles causas del fracaso en el lenguaje.
 - Examinar las interrelaciones existentes entre el nivel intelectual del niño, su edad cronológica y sus adquisiciones en cuanto al lenguaje escrito a fin de determinar cualquier discrepancia entre ellas.
 - Conseguir su perfil diagnóstico según el test utilizado.
 - Descubrir el funcionamiento cognitivo del niño a fin de identificar áreas deficientes y facilitar el diseño de un tratamiento.

**CAPÍTULO CUATRO:
JORDANIA Y SU SISTEMA EDUCATIVO**

4.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo busca contextualizar la investigación en el sistema educativo de Jordania. Explicará los más importantes y variados factores que han tenido influencia sobre la naturaleza del sistema educativo jordano, así como expondrá los elementos que han acondicionado su desarrollo y enumerará los logros conseguidos por este sistema. Intentará igualmente considerar las dificultades a las que se enfrenta este sistema actualmente, tratando asimismo de trazar una visión futura de cómo debería de ser, para así satisfacer las necesidades de Jordania en lo que se refiere a potencial humano necesario para la ejecución de sus programas futuros de desarrollo, susceptibles de llevar a buen puerto las ansias de modernidad y grandeza de esta pequeña nación que juega un gran papel estratégico en la zona geopolítica del Medio Oriente.

Para Jordania, que tiene un rico capital humano y pobres recursos naturales, las inversiones en educación, especialmente en ciencia y tecnología, se han convertido en acuciantes prioridades nacionales. La enseñanza ocupa un lugar primordial en los proyectos nacionales de desarrollo de Jordania y en su política de futuro. Fue y es de un interés continuo para sus dirigentes políticos y populares, en sus distintas capas y medios.

Hay un interés permanente por la obligación de desarrollar el sistema educativo de manera que pueda seguir la cadencia del desarrollo científico y del saber, aclimatándose a las vicisitudes sociales y culturales. Esto le permite asimilar los acontecimientos con los que tienen que lidiar los diferentes sectores de la sociedad y aceptarlos, tendiendo puentes entre las necesidades del individuo y la sociedad por una parte, y el sistema educativo por otra parte.

Jordania ha adoptado una estrategia de desarrollo basada en formar un nexo entre las exigencias del desarrollo económico y social y la planificación de la enseñanza en todos sus niveles y diversidades, de manera que la expansión cuantitativa no se realice en detrimento de la cualitativa.

Para revelar el progreso que ha hecho el pueblo jordano en materia de educación a lo largo del siglo veinte, citamos aquí los siguientes datos: en 1915, en el territorio conocido hoy como el Reino Hachemita de Jordania, la cantidad de escuelas no superaba las 21, de las cuales 19 eran para niños, contando con 27 maestros; sólo había dos escuelas para niñas, con únicamente dos maestras. En vísperas del siglo veintiuno en el curso 1999-2000, las estadísticas señalan que el número de centros pasó a ser de 4.808, había 63.587 maestros de ambos sexos y un total de 1.407.729 estudiantes de ambos sexos (Kaga, 2007).

Es difícil comprender el desarrollo acaecido en el sistema educativo jordano actual sin asociarlo a los cambios y desarrollo de índole histórica, política, económica y social, que ejercieron sus evidentes influencias sobre este sistema. Más aún, los que quieran planificar el futuro educativo de Jordania tienen que comprender, con gran precisión y profundidad, todas las causas y fuerzas básicas que actuaron para desempeñar un papel primordial en el cambio de Jordania y su desarrollo.

4.2 UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE JORDANIA

Jordania, conocido oficialmente como el Reino Hachemita de Jordania (الهاشمِيَّة المملَكَة الأردْنِيَّة),⁶ es un país árabe situado en la parte asiática de la región del Oriente Medio. Tal y como demuestra el mapa (véase Figura 4.1) está ubicada cerca de la costa sudeste del Mar Mediterráneo, entre los 34 y 39 grados de longitud este y los 29 y 33 grados de latitud norte. Limita al norte con Siria, al noreste con Irak, al este y sur con el reino de Arabia Saudita, al suroeste con el Mar Rojo (en el Golfo de Aqabá), y al oeste con Israel, los territorios palestinos y Cisjordania. En total, sus fronteras tienen una longitud de 1.619 kilómetros, unos 26 kilómetros siendo litorales, y su superficie se extiende a unos 89.000 kilómetros cuadrados (CIA, 2008).

⁶ El país fue conocido como Transjordania hasta 1950 cuando fue renombrado al incluir aquellas zonas de Palestina anexadas por el Rey Abdalá.

FIGURA 4.1 MAPA DEL REINO HACHEMITA DE JORDANIA



Fuente: www.lospaises.com.ar/graficos/asia/jordania01.gif

4.3 LA SOCIEDAD JORDANA

El entorno social y sus diversas circunstancias ejercen una clara influencia sobre los sistemas educativos existentes. Es conocido que los sistemas educativos de todos los países son influenciados, en gran medida, por la naturaleza de la sociedad y sus especificidades, las cuales incluyen sus tendencias demográficas, la estructura de la familia, el papel jugado por la mujer y otras circunstancias. Trataremos a continuación, entonces, los factores y circunstancias sociales que prevalecieron en Jordania después del año 1950, y expondremos cómo han influido sobre el sistema educativo.

Como sociedad, Jordania tiene algunas tendencias demográficas que merecen comentario aquí porque de una manera u otra han hecho o siguen haciendo efecto sobre el desarrollo del sistema educativo. Primero, en cuanto a la composición de la sociedad de este país, se compone de grupos de categorías de diferente procedencia y raíces. Los jordanos son en su mayoría de etnia árabe

(98%) pero hay algunas pequeñas comunidades de chechenos, circasianos, armenios, sirios y kurdos que se han adaptado a la cultura árabe. El sistema educativo jordano insiste en la igualdad de todos los ciudadanos, tanto en derechos como en obligaciones, y lo único que distingue a unos de otros es la calidad de sus prestaciones a su sociedad y la fuerza que les une a ella.

La religión dominante es el Islamismo suní (93,5%), seguida por el Cristianismo (4,1%), siendo la mayoría greco-ortodoxos, pero existen minorías de católicos, coptos, armenios, protestantes y sirios ortodoxos. El 2,4% restante son musulmanes chiíes y en drusos (CIA, 2008). Como país islámico, el pueblo jordano forma parte integrante de la *umma* árabe⁷ lo cual crea entre sus ciudadanos no sólo un fuerte sentido de solidaridad con otros países islámicos y arabófonos sino también condiciona la filosofía educativa jordana y el contenido y orientación de los estudios a todos los niveles.

El Islam tuvo una clara incidencia sobre la denominación de muchas escuelas jordanas, que se inspiraron en él para adoptar sus respectivos nombres, como es el caso de las Escuelas Omar Ibn Al-Jattab, Othman Ibn A'f-fan, Sa'ad Ibn Abi Wak-kas, Jawla Bint Al-Azur⁸ y otras apelaciones que conmemoran a importantes personajes históricos. Además la arquitectura de los edificios escolares ha sido inspirada en modelos islámicos tradicionales y los centros incluyen, entre sus dependencias, lugares diseñados para el rezo. El observador de fuera también se dará cuenta de que los muros que rodean las escuelas femeninas son mucho más altos que los de las escuelas masculinas para permitirles a las niñas y chicas que mantengan su libertad para disfrutar jugando en el patio al aire libre durante el recreo o en las clases de ejercicio físico sin ser percibidas. (Muchas alumnas mantienen la costumbre de cubrirse con el velo o llevar puesto el pañuelo cuando están fuera de la casa.)

⁷ El concepto de *umma* refiere a la comunidad de creyentes del Islam y comprende a todos aquellos que profesan la religión del Profeta Mahoma independientemente de su nacionalidad, origen, sexo o condición social.

⁸ Omar Ibn Al-Jattab es considerado como uno de los cuatro primeros "califas justos" del mundo islámico que gobernó entre 634-644. Fue sucedido por Othman Ibn 'Af-fan (644-656). Sa'ad Ibn Abi Wak-kas fue uno de los primeros discípulos de Mahoma y un gran guerrero, Jawla Bint Al-Azur se hizo famosa por ser guerrera y por cuidar a soldados heridos.

Por otra parte, las escuelas jordanas siguen el calendario islámico y hay días festivos en todas las ocasiones que tengan importancia para los musulmanes, es decir *Eid al-Fitr*, *Eid al-Adha*, el día que marca el comienzo de la Hégira (هجرة) o el año nuevo musulmán y *Al-Mawlid An-Nabawi Ash-Sharif*.⁹ El horario de clase también suele variar durante el mes de ayuno del Ramadán.

Como quiera que existe en Jordania un porcentaje estimable de nacionales de confesión cristiana, éstos disponen de muchas escuelas cristianas, como la facultad Terra Sancta y la escuela Al Ma'madaniya, así como escuelas ortodoxas y otras. Al igual que lo que ocurre con las escuelas islámicas, las escuelas cristianas y ortodoxas festejan las fechas importantes de su calendario, tales como serían las fiestas de Navidad, la Epifanía y Semana Santa.¹⁰

En segundo lugar, es de destacar el incremento que ha experimentado la población de Jordania a partir de los años cincuenta. Según la más reciente estadística gubernamental de julio de 2006, recogida en el sitio web oficial del reino (<http://www.kinghussein.gov.jo/resources3.html>), su población actual es de unos 5.906.760 habitantes. Su capital y la ciudad más poblada del país, con más de dos millones de habitantes, es la histórica Ammán.

En cuanto a la distribución de la población, los habitantes de la sociedad jordana en general se dividen entre tres categorías básicas, que son: los residentes de las urbes, los pueblerinos y los campesinos. Según el perfil nacional elaborado por el Banco Mundial (2008), hoy en día alrededor del 70% de la población de Jordania es urbana y menos del 6% de la población rural es nómada o semi nómada. El Cuadro 4.1 presenta la población para cada una de las doce

⁹ *Eid al-Fitr* (رظفلا ديع) es el día festivo que solemniza el fin del largo ayuno de Ramadán. *Eid al-Adha* (ىحضلأا ديع) ocurre aproximadamente 70 días después y conmemora el intento de Ibrahim de sacrificar a su hijo Ismael como prueba de su lealtad a Dios. Es celebrado con la ofrenda de un sacrificio animal (comúnmente un cordero) para dar gracias a Dios por salvar la vida de Ismael. La Hégira refiere al traslado del Profeta Mahoma y la primera comunidad de musulmanes de La Meca a Medina en el año 622. *Eid An-nabawi Ach-charif* (مولد ال نبي ه) conmemora el nacimiento del Profeta.

¹⁰ Para más información sobre escuelas cristianas en Jordania, véase Fundación Cristiana de Educación http://www.geocities.com/modernjopa/amana3ama/amana_english.htm y sobre escuelas ortodoxas <http://www.greekorthoschools.com/>.

divisiones administrativas de Jordania conocidas como *muhafazah* o gobernaciones.

CUADRO 4.1 NÚMERO DE HABITANTES EN CADA GOBERNACIÓN

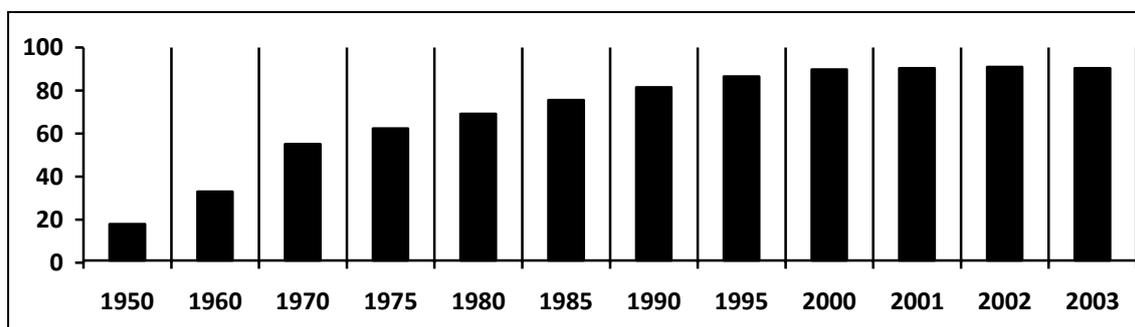
GOBERNACIÓN	POBLACIÓN	CAPITAL
Ajlun	118,496	Ajlun
Ammán	1,939,405	Ammán
Aqabá	107,115	Aqabá
Al-Balqa'	349,580	As-Sal
Irbid	950,700	Irbid
Jarash	156,680	Jarash
Al-Karak	214,225	Karak
Ma'an	103,920	Ma'an
Madaba	135,890	Madaba
Al-Mafraq	245,670	Mafraq
At-Tafilah	81,000	Tafilah
Az-Zarqa'	838,250	Zarqa'

Fuente: CIA (2008)

Es de resaltar que al comienzo de la fundación del reino hachemita contemporánea, en 1950, muchas regiones rurales en los países en vías de desarrollo sufrían una falta de escuelas, lo que fue el motivo principal del nivel del analfabetismo en Jordania. Así como se puede apreciar en Cuadro 4.2 las cifras demuestran, en 1950, que sólo el 18% de la población jordana sabía leer y escribir.

Gracias a las políticas gubernamentales a lo largo de las últimas décadas se ha visto una proliferación de centros de enseñanza en todas las regiones de Jordania, incluso las más rurales y alejadas, y el porcentaje de alfabetismo en la población adulta ha ascendido mucho, alcanzando el 90,3% en el año 2003, según el Banco Mundial (2008).

CUADRO 4.2 DESARROLLO DEL NIVEL DE ALFABETISMO ADULTO EN JORDANIA 1950-2003



Fuente: Basada en cifras del Banco Mundial (2008)

Sin embargo, se puede notar cierta brecha todavía entre los géneros en la tasa del analfabetismo en las zonas rurales del reino donde dos tercios de la población analfabeta son mujeres (Kaga, 2007). Hay que añadir que en el sector universitario se aseguran plazas especialmente a los estudiantes del medio rural, como parte de una estrategia del Ministerio de Educación y Enseñanza para aumentar el nivel cultural en estas zonas (Al-Hendawy, 1992).

El número de habitantes de Jordania aumentó de manera sorprendente durante la segunda mitad del siglo veinte debido a una serie de factores, el principal la inmigración desde otras zonas de la región, tanto por razones económicas como por culpa de los muchos conflictos que afectaron a los países vecinos. Desde finales de los años cuarenta hasta comienzos de los años noventa hubo tres grandes olas inmigratorias forzosas, concretizadas en la recepción de más de 70.000 refugiados palestinos el año 1948, decenas de miles de desplazados palestinos de la Franja de Gaza durante la guerra de junio de 1967 entre Israel y los estados árabes de Siria, Egipto e Irak, y alrededor de 400.000 de sus propios ciudadanos que se hallaban trabajando en otros países y volvieron a raíz de la Guerra del Golfo, en 1990. Más recientemente, debido al conflicto en Irak, se ha visto otro incremento en la cantidad de refugiados que han llegado.

Las cifras demográficas hablan por sí mismas. Se calcula que en el año 1952 vivían en la ribera occidental unas 586.885 personas. Una década después, este número pasó a ser de 900.800; en el año 1979, ya había llegado a unas

2.133.000 personas, para subir otra vez en el año 1994 a los 4.139.00 habitantes. Esta cifra aumentó hasta situarse, en el año 2.000, en 5.039.000 (Banco Mundial, 2008). Referente a la inmigración, es de destacar que se calcula actualmente que unos 1,7 millones de personas están registradas en Jordania como refugiados o desplazados residentes (de origen palestino e iraquí), la mayoría como ciudadanos (<http://www.kinghussein.gov.jo/resources 3. html>).

Este aumento marcado de la población jordana se debe esencialmente a los efectos de inmigración, pero también se ha visto a lo largo de este periodo un gran cambio en la tasa de natalidad. Según las cifras de la UNESCO, en 1983 Jordania ocupó el puesto decimonoveno en el ranking mundial en cuanto a fertilidad total, que llegó entonces a 6,6 bebés por mujer. Una década más tarde este porcentaje ya había bajado a 4,5 y sigue en disminución. El año 2000 bajó de nuevo al 3,6 y la tasa de fertilidad actual es de 2,55 niños por mujer (Kaga, 2007). La situación económica dificultosa a la que se enfrenta la familia jordana, la carestía de la vida y los programas de planificación familiar han jugado un papel importante en el descenso del componente familiar de los jordanos en los últimos años pero también hace falta destacar en este contexto la influencia de la educación en cambiar el papel de la mujer dentro de la sociedad jordana.

En lo que se refiere a la posición de la mujer en la sociedad jordana, puede decirse que el hombre, hasta finales de los años sesenta, tuvo la supremacía en la cúspide de la pirámide familiar en Jordania mientras que la mujer y los hijos ocupaban la base de esa misma estructura. El hombre era el que tomaba las decisiones, el que hacía y deshacía y hay que decir que solía distinguirse más que nada por su despotismo, utilizando esto como manera de dirigir los asuntos de la casa y de la familia.

A partir de los años setenta, la visión de la mujer y de sus capacidades y habilidades tanto en la esfera laboral como en la esfera doméstica y familiar empezó a cambiar de manera positiva y así ha continuado. Esencialmente, se puede decir que fue la enseñanza la fuerza impulsora de este cambio social porque le ayudó a la mujer conseguir empleo y como consecuencia la mujer

trabajadora pudo disfrutar de cierta independencia económica del hombre, algo que no tenía antes.

Al comenzar la década de los ochenta, se notaron cada vez más cambios en la manera de concebir la naturaleza de la relación conyugal entre el hombre y la mujer, sobre todo dentro de la sociedad urbana de las grandes ciudades. Estos cambios se vieron reflejados además en la estructura de la pirámide familiar y la mujer empezó a compartir el puesto preponderante junto al hombre, asociándose con él en la toma de decisiones que concernían al hogar y a la vida familiar.

Esta nueva situación ha hecho sentirse más que nada en el sistema de educación jordano, donde el papel de la mujer está en continua progresión dado que tanto los ciudadanos del reino así como las entidades internacionales donantes como el Banco Mundial y la UNESCO se interesan por la enseñanza de la mujer, especialmente a nivel universitario. En años recientes se ha visto una creciente preocupación por parte de los responsables del Ministerio de Educación y Enseñanza por la construcción de más escuelas femeninas, con la finalidad de igualar su número a las de los varones en todas las regiones de Jordania. Algunas cifras de la UNESCO para el año académico 1999-2000 demuestran la distribución por sexo en el sistema educativo contemporáneo.

CUADRO 4.3: TASA BRUTA DE MATRICULACIÓN (%) EN JORDANIA POR SEXO EN LOS DIFERENTES SECTORES EDUCATIVOS 1999-2000

SECTOR	HOMBRES	MUJERES	PROMEDIO TOTAL
Educación de la Primera Infancia	29,21	26,81	28,05
Educación Primaria	93,23	93,93	93,57
Educación Secundaria	73,40	78,46	75,87
Educación Superior	26,76	30,63	28,64

Fuente: Kaga (2007)

Ha habido al mismo tiempo una mejora importante en la proporción de nacimientos en detrimento de los fallecimientos entre la población infantil. Con relación a la media de decesos infantiles, ésta llegó al 18 por cada mil nacimientos en 1961, para bajar después al 11 por mil en 1979, al 9 por mil, en 1987 y en el año 2000 la tasa de mortalidad infantil era del 5 por cada mil

(UNESCO, 2008). Esto se debe a la importante mejora del sector de la sanidad de Jordania y al aumento del interés a nivel gubernamental por el cuidado y educación de la mujer embarazada (véase Capítulo Cinco). La actual expectativa de vida en la sociedad jordana es de 78,55 años, siendo 76,04 años para los hombres y 81,22 años para las mujeres (<http://www.kinghussein.gov.jo>).

CUADRO 4.4: PERFIL DE EDAD EN LA SOCIEDAD JORDANA CONTEMPORÁNEA



Fuente: Banco Mundial, 2008

A pesar de estas tendencias, la sociedad jordana es una sociedad joven, cuya media de edad en este momento no sobrepasa los 16 años. Tal y como demuestra el Cuadro 4.4, el porcentaje de habitantes, cuya edad está por debajo de los 15 años, es del 39,6% del total de la población nacional. Hay un 57,7% de habitantes cuya edad media se sitúa entre los 15 y los 64 años, mientras que las personas mayores, que sobrepasan los 65 años, son un 2,7% (Banco Mundial, 2008). Según las cifras del Banco Mundial (2008), el promedio anual de aumento de la población en 2007 fue del 2,8%.

Es sabido que el aumento de la población puede implicar grandes problemas de diversos tipos para Jordania. Entre éstos, el aumento del número de los menores de edad en la sociedad jordana ha contribuido al descenso del porcentaje de participantes en la economía y al aumento de la dependencia y de los parados, lo cual ha puesto freno al aumento del PIB e incrementado las dificultades de mejorar la renta per cápita. También representa una amenaza al medio ambiente, favoreciendo la sobrepoblación en las ciudades y el ensanche y expansión de centros urbanos, a costa de las tierras agrícolas productivas.

Incrementa tanto las necesidades sanitarias, educativas, de vivienda y de otras necesidades de la vida, así como la dilapidación de los recursos.

Durante las tres últimas décadas se le prestó un gran interés a esta problemática y las consecuencias negativas que puede implicar, a todos los niveles de la sociedad en Jordania. Prueba de ello es el interés acordado para este tema por el Rey Hussein Ibn Talal en su discurso de inauguración del Primer Congreso Nacional sobre el Desarrollo Educativo, el mes de septiembre del año 1987, en el que afirma que, de entre los cuatro principios por los que se debe de guiar para desarrollar la educación en Jordania, está el mantenimiento del equilibrio cualitativo entre los recursos y la población. Esto se reflejó en las disposiciones de la política educativa que figuran en la Ley de Educación y Enseñanza Número 27 del año 1988 y la Ley de Educación y Enseñanza Número 3 del año 1994.

La respuesta del Ministerio de Educación y Enseñanza a las recomendaciones del Primer Congreso Nacional sobre el Desarrollo Educativo (1987), y a los muchos otros congresos regionales e internacionales sobre este mismo tema, se vio en la introducción, desde comienzos de los años noventa, de conceptos alusivos a la importancia de vivienda adecuada, en los programas y libros escolares, durante el periodo de educación básica, como método de renovación educativa. Por otra parte, y en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Vivienda, se puso en aplicación un proyecto de educación poblacional, cuya meta era el apoyo de los esfuerzos del Gobierno para armonizar las necesidades de la sociedad con el aumento poblacional, a través de la sensibilización de los educadores y los estudiantes a propósito de la relación entre los habitantes, los recursos y el desarrollo. Por su parte, algunas universidades jordanas trabajaron para que se incluyera el tema de la vivienda a nivel de estudios superiores.

Por otro lado, el auge de la descentralización, en lo referente a la toma de decisiones y la democracia familiar y social, se tradujo en un galopante interés por la aplicación del principio de descentralización del sistema educativo jordano. Así mismo, comenzaron a elevarse voces a favor de la democracia educativa, la

libertad académica y la reivindicación de la participación en la toma de decisiones que interesan la educación y la enseñanza. Como consecuencia, la Ley de Educación y Enseñanza Número 27 del año 1988 reconoció estas demandas por parte de la población.

4.4 LAS CIRCUNSTANCIAS HISTÓRICO-POLÍTICAS

Las realidades solas, no son suficientes. Tenemos, pues, que investigar las causas responsables de su existencias para explicarlas. De ahí la importancia de las raíces históricas, para echar luz sobre ellas. Los sistemas educativos nos conducen necesariamente con sus raíces al pasado, aún cuando estos sistemas hubieran sido voluntariamente implantados por gobiernos revolucionarios, con el fin de desarrollar la enseñanza y sanear el modelo heredado por la nación o por el pueblo, ya que es difícil vencer al patrimonio del pasado de las naciones o acabar con él con rapidez. Hasta los más violentos movimientos revolucionarios tuvieron que acomodar sus nuevos principios y pensamientos a las circunstancias históricas y de civilización existentes. Así pues, los modelos nacionales de la enseñanza escrutan las entrañas de su lejano pasado para unirlo al presente y al futuro.

Por ello, se analiza seguidamente las circunstancias histórico-políticas acaecidas en Jordania antes y después de su fundación en 1921, procediendo a la discusión y análisis de sus repercusiones sobre el sistema educativo jordano, empezando por la ocupación otomana.

4.4.1 La Ocupación Otomana

Con la ocupación otomana de Siria desde 1517 el este de Jordania fue anexionado a la zona de Iyala, de Damasco, compuesta por diez regiones, conocidas en turco como vilayets, cada una encabezada por un *pasha* o gobernador. Dos de estos territorios al este del Jordán, es decir, Ajlun y Al-Karak fueron administrados por los turcos otomanos desde 1518. Así permaneció después de la caída del Imperio Otomano y la declaración del este de Jordania

como parte de Siria en el año 1919, como indica la estrella de siete puntas que figura como elemento central en la bandera jordana, que simboliza las cinco regiones de la Siria actual y las dos restantes, a saber: la de Al Balqa' y la de Al-Karak.

La historia del este de Jordania continuó siendo parte de la historia de Siria y los mismos procesos evolutivos de este último país se dieron en el jordano, gracias a las relaciones entre ambos países y al enfoque de la política central otomana. Durante este periodo, Jordania se resintió, por la decadencia de los métodos comerciales y por los ataques de los campesinos locales y de los invasores. El comercio decayó de tal manera que no cubría ya las necesidades. Los desorbitados impuestos, considerados en aquellos tiempos como un atraco a los agricultores y un devorador de todas las reservas, impedían y obstaculizaban cualquier desarrollo, incluido el de la enseñanza. Fue sólo en las postrimerías de su mandato que los otomanos decretaron algunas leyes para intentar mejorar y reequilibrar la situación.

Entre 1900 y 1908, los ocupantes otomanos iniciaron la construcción del ferrocarril del Hiyaz que atravesaba Jordania, con el objetivo de facilitar la peregrinación a La Meca desde Damasco y el envío de tropas a las naciones árabes. Este ferrocarril mejoró el desarrollo de Jordania, no obstante, el resentimiento árabe contra la ocupación turca no fue atenuado.

Jordania heredó del gobierno turco un pesado fardo de ignorancia, pobreza y atraso dado que la nación islámica atravesó por circunstancias de decadencia en las que se propagó la anarquía y la economía se resintió, repercutiendo todo ello de manera negativa sobre el desarrollo educativo. A comienzos del siglo veinte, la enseñanza era rara y se impartía en escuelas muy limitadas en cuanto a cantidad y nivel. El objetivo principal de éstas era formar pequeñas cantidades de estudiantes, para emplearlos en funciones administrativas que necesitaba entonces la administración otomana (Al-Amayrah 1999).

Al lado de la enseñanza oficial y de aquélla que se impartía en las escuelas gremiales que prepararon a sus alumnos para entrar en varias profesiones, había

en la época pre colonial otra enseñanza, no oficial, pública y más eficaz, que se impartía en centros conocidos en árabe como *katatib*, extendidos a través de la mayor parte del Estado, en los que enseñaban en la mayoría de las veces el propio jeque o imán de la mezquita del pueblo. Otro elemento se hizo evidente en la enseñanza jordana durante aquellos años: las nuevas misiones cristianas, que fundaron escuelas para las diversas congregaciones que profesaban esta religión. Aquéllas que ya existían en la Tierra Santa, se afianzaron y mejoraron, sabiendo que no se limitaban únicamente a hijos de cristianos, sino que se extendían igualmente a hijos de musulmanes. Según Chapin Metz (1989) en 1921 había 25 escuelas de esta índole.

Durante la Primera Guerra Mundial (1914-1918), Gran Bretaña se aprovechó del nacionalismo árabe, y después de prometer la creación de un estado árabe independiente que cubriría a Arabia y los actuales territorios de Siria, Líbano, Israel, Jordania e Irak, promovió la llamada Rebelión Árabe. De esta manera, las tropas árabes, apoyadas por oficiales británicos como Lawrence de Arabia, lograron derrotar a los turcos y alemanes en el Medio Oriente. La toma del puerto jordano de Aqabá por tropas árabes en 1917, condenó a las fuerzas turcas (Al-Amayrah 1999).

Al finalizar la guerra, según lo acordado, el Imperio Otomano fue desmembrado, pero se revelaron los Acuerdos Sykes-Picot, tratados hechos entre los británicos y los franceses que significaban la repartición del Medio Oriente, y Gran Bretaña recibió el mandato sobre la zona que ahora comprende a Israel, Jordania, la Cisjordania, la Franja de Gaza, y Jerusalén, traicionándose así la causa árabe. En efecto, los ingleses se habían hecho con el poder, suplantando a los turco-otomanos, después de incumplir las promesas hechas al líder de la gran revolución árabe, al Jerife de la Meca, Hussein Ibn Ali. Con la fundación del Emirato semiautónomo de Transjordania o del Este de Jordania en 1921, gobernado por el príncipe hachemita Abdalá Ibn Al-Hussein (1882-1951), la situación de las escuelas oficiales mejoró un poco, pero la función principal de las escuelas siguió siendo la formación de cuadros necesarios para dirigir la nueva administración, que por aquel entonces había cambiado su ropaje otomano por otro, el inglés (Al-Amayrah 1999).

Entre los años 1921 hasta 1948, el desarrollo económico, social y educativo, fue muy lento. En este periodo, la política británica no puso en marcha ningún proyecto para reformar el sistema educativo o fomentar cambios de esta índole. De esa manera, se quedaron intactos el modelo y la ordenación general de la política de educación y enseñanza. El sistema educativo se basó en un fuerte centralismo para la gestión de sus asuntos y estas condiciones y vicisitudes dañaron la naturaleza misma de la enseñanza en todas las escuelas de Jordania, y esto conllevó el desplome del nivel de la enseñanza, que ya no respondía a las necesidades del estudiantado.

Desde su fundación como un emirato en el año 1921, Jordania ocupa un lugar destacado en los asuntos internacionales, siendo un punto de interés mundial por su situación geopolítica en el contexto de la región del Medio Oriente. El país se convirtió en el Reino Hachemita de Transjordania el 25 de mayo de 1946 con Abdalá I como primer Rey de Jordania, después de independizarse de la ocupación británica, culminándola con la adopción de su Constitución.

4.4.2 La Unión de las Dos Riberas

La unión entre las riberas occidental y oriental, y la fundación del Reino Jordano Hachemita el 24 de abril de 1950 provocó cambios radicales en la vida política, económica y social de Jordania calificados por algunos como revolucionarios. Esta unión reagrupó a dos pueblos muy diferentes en cuanto a muchos aspectos de su progreso respectivo. Es conocido que el pueblo palestino fue expuesto a muchas influencias a través de los tiempos, antes de la Primera Guerra Mundial, habiendo pasado por muchas experiencias sociales y civilizaciones, durante veintisiete años, bajo la ocupación británica, de las que no padeció la nación del este de Jordania. Fueron esas situaciones, experiencias e influencias las que contribuyeron a esbozar la personalidad palestino-árabe del pueblo de la franja occidental. Se puede añadir a ello que antes del año 1950 el movimiento científico e intelectual en Palestina era más extenso que en el este de Jordania. De igual modo, muchos conceptos, ideas y orientaciones políticas y partidistas se encontraban más arraigados entre los palestinos que entre el pueblo del este de Jordania.

Puede decirse entonces que con el fin del dominio británico sobre Palestina y Jordania, la sociedad palestina se había adelantado a su homóloga del este de Jordania en los ámbitos de la enseñanza, la formación profesional y el pensamiento social, así como en la cantidad de escuelas, hospitales, ferrocarriles, carreteras, proyectos industriales y actividades culturales como por ejemplo la prensa, el teatro, la radio, la escritura y publicación de libros. Si añadimos a ello los logros de los ciudadanos de Palestina en cuanto a experiencia en distintos puestos gubernamentales, gracias al gobierno británico de ocupación, nos hacemos una idea del nivel de desarrollo al que llegó la sociedad en Palestina antes de 1950, en comparación con la sociedad del este de Jordania.

En el terreno político, la unión de las dos riberas conllevó cambios en la naturaleza del gobierno jordano, trayendo nuevos pensamientos políticos, así como la re-ordenación de la oposición política y el aumento de su valentía al criticar el régimen jordano, más que en cualquier otro tiempo pasado de la historia del este de Jordania. Los partidos políticos –especialmente los palestinos– reivindicaron un gobierno parlamentario de mayor representatividad ante el pueblo, obligándole en aquel entonces al Rey Abdalá I a responsabilizar al Gobierno ante el Parlamento, en vez del monarca. Se decidieron igualmente a hacer otros cambios en los sistemas económico, sanitario, educativo, social y administrativo. Sin embargo, el 20 de julio del mismo año 1950, el Rey Abdalá I fue asesinado en Jerusalén.

En lo que se refiere a la educación y la enseñanza, los hijos del pueblo palestino tuvieron antes del año 1950 más y mejores oportunidades que sus hermanos del este de Jordania. Las siguientes cifras (véase Cuadro 4.5) demuestran la diferencia en oportunidades que existía entre las dos sociedades. En el caso de Palestina, las cifras datan de 1944-1945, en el caso del Este de Jordania, 1945-1946.

Añádase a ello que en Palestina proliferaban centros y facultades de formación de profesores, contrariamente a lo que ocurría en el este de Jordania, que no contaba con ninguno de estos centros o facultades. En este periodo entre los centros y facultades de Jerusalén figuraban una facultad árabe pública para la

formación de profesores, una facultad de formación femenina, ambas en régimen interno. Había también varios centros rurales de formación de profesores de ambos sexos, extendidos por otras regiones de la franja occidental (Al-Tall, 1978).

CUADRO 4.5: COMPARACIÓN DE DATOS RELATIVOS A LA ENSEÑANZA EN PALESTINA Y EL ESTE DE JORDANIA, ANTES DEL AÑO 1950

AREA	PALESTINA	ESTE DE JORDANIA
Escuelas	514	73
Institutos	5	1
Escuelas de Formación Industrial	1	1
Alumnos	80.000	9.874
Presupuesto del Ministerio de la Educación y Enseñanza (lira palestina)	537.751	35.284

Fuente: Al-Tall (1978)

Desde el primer momento, el Gobierno jordano tomó consciencia de que para aumentar la interacción y facilitar la adaptación entre los vecinos de las dos franjas, tenía que comenzar con la educación y la enseñanza, por el gran impacto que ambas ejercían sobre las ideas de la juventud y su orientación. Por eso, el Ministerio de Educación y Enseñanza inmediatamente puso manos a la obra para revisar los programas de todas las etapas de la enseñanza en las dos zonas, integrándolos en uno solo. Al mismo tiempo, el Ministerio hizo todo lo que podía para absorber a las personas cualificadas de entre los palestinos de la franja occidental, e integrarlas para colaborar en la promoción del desarrollo educativo en general, y en la administración de los asuntos del Ministerio en particular.

Para conseguir el equilibrio en la educación entre ambas comunidades, el Gobierno buscó desde el primer momento asegurar el principio de igualdad de oportunidades para todos. En efecto, la Constitución reformada de 1952 asegura el derecho a la enseñanza, en los límites de las posibilidades del Estado, y la igualdad de oportunidades de enseñanza para todos los jordanos, sin ninguna

distinción. Establece, igualmente, que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita en todos los colegios gubernamentales.

Es por eso que en este periodo había una gran demanda de escolarización por parte de todas las clases sociales del pueblo jordano, excediendo con creces el poder de absorción del Gobierno y sus plazas ofertadas. A ello contribuyó la masiva demanda de puestos de ciudadanos del mundo rural y de pueblos pequeños subdesarrollados, incluidas las mujeres, animadas por la obligatoriedad de la enseñanza primaria.

Lo que más acuciaba al Ministerio de Educación y Enseñanza, hasta finales de los años cincuenta, era la expansión cuantitativa de las escuelas. Así, se inauguraron centros en cada aldea o pueblecito donde había necesidad, y siempre que lo permitían las posibilidades económicas, con lo que se intentaba captar a todos los niños que tenían edad escolar.

Los años cincuenta se caracterizaron también por un desarrollo general de la enseñanza primaria y secundaria (profesional y artística) poniendo énfasis especial en promover la enseñanza para niñas y chicas. Es importante añadir que esto contribuyó de manera importante al afianzamiento del Estado de democracia.

4.4.3 El Surgimiento del Estado Democrático

El año 1953, cuando el Rey Hussein Ibn Talal tomó posesión de sus prerrogativas constitucionales, fue un año crucial en la historia de Jordania, ya que es considerado como el del surgimiento del Estado democrático. El joven rey quiso construir un Estado moderno, basado en la libertad e igualdad social y política, apoyándose sobre un pilar fundamental, el soporte de su pueblo de ambas franjas. De este modo, Hussein consiguió dirigir un movimiento de cambio social, político y económico. Para realizar la igualdad y la libertad políticas, fomentó y favoreció la creación de partidos políticos, asegurándose de que hubiera elecciones totalmente libres. Con el nuevo rey, la ciudadanía tuvo libre acceso a las oportunidades para conseguir sus anhelos y llegar a la cúspide de la escala social en Jordania, sin restricción alguna. Puede decirse que con la subida

al trono del Rey Hussein, los viejos sistemas sociales, políticos y económicos comenzaron a desmoronarse y a ser reemplazados por los de un Estado democrático moderno.

Cuando surgió el Estado democrático ya se reconocía que los métodos educativos que imperaban antes de 1950 no colmaban las aspiraciones del nuevo sistema. De igual manera, el surgimiento de nuevos y diversos factores en los medios sociales, clamaba por un sistema educativo más democrático y más acorde con las aspiraciones de la gente. Se impuso la idea de que la enseñanza pública era imprescindible para proteger las recién fundadas instituciones políticas de Jordania, ya que las escuelas estimulan interés por la cultura política y fomentan la honestidad política, enseñándole al individuo a respetar la ley, la autoridad, la opinión de los demás. La enseñanza también sirve para sensibilizar al individuo acerca de sus derechos y deberes, inculcándole el amor a la patria y su defensa.

En resumen, la enseñanza enseña al individuo a obrar por el interés general y le ayuda a formarse como ciudadano útil. Esto hizo que la enseñanza se tornara en un asunto de interés general, convirtiéndose en una de las más importantes prioridades del Gobierno jordano, a la altura de la defensa y seguridad, la salud y la economía.

La importancia de la educación obligó al Estado a realizar una reforma organizada del sistema educativo, acorde con estas nuevas circunstancias sociales y políticas, que pudiera asegurarle al Estado una estabilidad cuya consecución sería imposible sin la participación de una ciudadanía consciente, útil e inteligente. La consecuencia fue, pues, que el Estado decidiera intervenir más en la enseñanza, para conseguir una base más sólida en recursos humanos y financieros, evitando de esta manera que fuera costeadada por la iniciativa privada, por las instituciones sociales, las religiosas y por individuos locales. Así, la enseñanza se convirtió en un derecho para todos los ciudadanos jordanos y dejó de ser un privilegio ofrecido a un grupo limitado quienes estaban destinados a formar los cuadros directivos del Estado, como era el caso anteriormente (Al- Tall, 1979).

4.4.4 El Nacionalismo Árabe

Los años cincuenta también vieron la aparición y rápida expansión del nacionalismo árabe, y como consecuencia muchos ciudadanos se impregnaron de pensamientos políticos y partidistas. Al mismo tiempo todos los partidos políticos empezaron a mostrar interés por las escuelas, con el fin de inculcar sus pensamientos e ideologías, tanto al estudiantado como al profesorado, constituyentes, los dos, de un estrato importante de la sociedad jordana. Esto hizo que muchos estudiantes y profesores se interesaran por las actividades políticas opositoras al régimen monárquico, lo que a su vez provocó una oleada de manifestaciones y enfrentamientos, lo cual causó una situación de inestabilidad política en la Jordania de los años cincuenta.

Esta inestabilidad hizo que tanto los gobiernos como los empleados de los ministerios cambiaran frecuentemente. Por lo tanto, la estructura base del sistema educativo, la administración central del mismo y la política de la enseñanza sufrían los mismos cambios. Esta situación que duró mucho tiempo provocó que los acontecimientos políticos jordanos hicieran impacto negativo sobre el progreso del sistema educativo.

También cabe mencionar en este apartado sobre la influencia del nacionalismo árabe la importancia de la Conferencia de Trípoli, celebrada en el año 1966. Esta conferencia aludía, entre sus decisiones, a la necesidad de implementar la arabización de los métodos de enseñanza, haciendo hincapié en la importancia de promover el aprendizaje de esta lengua, como vehículo nacional de la enseñanza, enfatizando en resaltar el espíritu nacionalista por la inclusión de diversos temas de interés árabe en el programa educativo.

4.4.5 El Fin de la Unión entre las Dos Riberas

Con fecha de 31 de julio de 1988, el Gobierno jordano renunció a todas las reclamaciones sobre la Cisjordania y decidió poner fin a la unión legal administrativa que regía las dos franjas, como respuesta a la petición hecha por la

Organización de Liberación de Palestina que buscaba reafirmar la identidad palestina.

Como consecuencia de esta desvinculación, el Gobierno jordano decidió jubilar a todos los profesores de la franja occidental, lo que supuso un alivio a la economía del Ministerio de Educación y Enseñanza, que se libraba de este peso, tanto en lo que concierne a dicho profesorado como a cualquier otro compromiso educativo con esa parte del territorio. De igual manera, a partir de entonces, Jordania comenzó a tratar a los titulares de diplomas de la enseñanza media general y a los estudiantes de magisterio y doctorado según su nueva condición de no jordanos, y se les recibía y reclutaba acorde con este nuevo estatus. Igualmente, Jordania se abstenía de proveer beca a cualquier estudiante de la franja occidental.

Resumiendo, puede decirse que, como consecuencia de la decisión de desvincular las dos partes, se desligó igualmente el sistema educativo jordano del sistema educativo palestino en todas sus facetas, las cuales incluyen la filosofía de la educación, las metas y políticas educativas, la dirección, la metodología, la financiación, los exámenes y los asuntos estudiantiles y del profesorado...etc.

4.4.6 La Guerra del Golfo

La Guerra del Golfo de 1990-1991 es considerada como uno de los eventos políticos internacionales más importantes de los años noventa. La ocupación de Kuwait por Irak en dicho año provocó un fuerte seísmo, tanto en Oriente Medio como en el resto del mundo. A raíz de esta guerra, el mundo árabe se dividió en dos. Una parte apoyaba a la alianza occidental, liderada por los Estados Unidos y Gran Bretaña, que se pronunciaron por una solución militar. La otra parte abogaba por una solución árabe, de manera fraternal y amistosa. Jordania apoyó la segunda opción, lo que provocó que ciertos países del Golfo Pérsico tomaran partido contra dicho país, interrumpiendo sus relaciones diplomáticas y económicas con él. De igual manera, las ayudas económicas a Jordania cesaron y el país fue sometido a un cuasi-embargo comercial por los buques de guerra occidentales, que se encontraban en las aguas del Golfo de

Aqabá. Como se ha mencionado anteriormente estos sucesos provocaron igualmente el retorno a Jordania de casi 400.000 ciudadanos de este país, que vivían en países del Golfo, especialmente de Kuwait.

La mayoría de los jordanos devueltos de los países del Golfo a raíz de esta guerra y de sus consecuencias políticas y militares eran profesores (algunos miembros del cuerpo docente universitario) o estudiantes. La rapidez de este retorno imprevisto provocó cierta desestabilización, tanto a nivel político, como a nivel económico, social y educativo. La inestabilidad educativa se debía a la problemática de realojarles a esta gente en el sistema de la enseñanza jordana. Ello azuzó al Gobierno del país para que diera inmediatamente órdenes al Ministerio de Educación y Enseñanza, así como a otros ministerios y a las universidades, para que absorbieran a los recién llegados en sus respectivos centros de actividad.

El consecuente aumento de demanda de escuelas públicas debido al número de nuevos estudiantes buscando integrarse en el sistema jordano dio lugar a la masificación en las escuelas y en las universidades, la agravación del problema de edificios de alquiler para uso docente y la complicación del sistema de doble uso diario de estos centros. Todo ello contribuyó a hacer más fuerte la presión sobre el Ministerio de Educación y Enseñanza y su presupuesto anual. Al mismo tiempo se vio un aumento del absentismo escolar, como resultado de la situación económica de muchas familias y como consecuencia hubo un incremento de la problemática estudiantil en los colegios y los estudiantes retornados experimentaron grandes dificultades para aclimatarse a un sistema de enseñanza nuevo para ellos.

4.4.7 El Acuerdo de Paz y la Época de Posguerra

El último evento político importante para Jordania, en el siglo veinte, fue la negociación de un tratado de paz jordano-israelí, que se firmó el 26 de octubre de 1994. Con este acuerdo, se ponía fin al estado de guerra entre los dos países y le permitió un continuo control jordano en los santos lugares musulmanes en Jerusalén. En base al acuerdo, se preveía una mejoría económica de Jordania,

que redundaría sobre el PNB del país y en la renta per cápita, lo que permitiría al Gobierno jordano desviar una parte importante de su contribución presupuestaria al mantenimiento del ejército árabe a otros menesteres nacionales, como son los proyectos económicos, sociales y de educación. Sin embargo, la difícil situación por la que atravesaba la zona de Oriente Medio, la inestabilidad política en Palestina, el comienzo de una segunda *intifada* –la de Al-Aqsa– del pueblo palestino en septiembre de 2000 y las continuas agresiones israelíes contra los palestinos, ensombrecieron las relaciones bilaterales entre las dos naciones, dando al traste con las esperanzas y previsiones que había alentado la firma de los acuerdos de paz.

El impacto mayor del acuerdo de paz jordano-israelí recayó sobre el contenido en las asignaturas académicas, ya que con el final de la guerra y de las hostilidades entre los dos países Jordania se vio obligada a cambiar el contenido en las asignaturas académicas, eliminándose todo lo que hacía ilusión a Israel como país enemigo o que excitaba sentidos rencorosos contra ese país para reemplazarlo con contenido más acorde con una nueva etapa pacífica.

4.5 LAS CIRCUNSTANCIAS ECONÓMICAS

En la actualidad, los medios económicos de una sociedad son de vital importancia como agentes influyentes en el sistema educativo. Éstos engloban a la legislación económica y comercial, los sistemas como bancos, mercados bursátiles, Ministerios de Finanzas y de la producción... etc. También hay una correlación importante entre la economía y la enseñanza, ya que la economía es considerada como uno de los pilares básicos de todo éxito del sistema educativo y de su desarrollo. Sin una economía robusta y un presupuesto adecuado, ningún sistema de educación podría tener éxito o avanzar. Sin partidas presupuestarias idóneas, ningún plan educativo puede ver la luz o triunfar.

La economía tiene, igualmente, relación con los métodos y su grado de desarrollo, con las construcciones y las facilidades, con la formación del profesorado y su reciclaje, con la relación y la lealtad del profesor con la escuela,

con la conducta educativa y con los problemas de educación, especialmente los problemas del alumnado.

Actualmente, Jordania sitúa la economía como primera preocupación de su Gobierno y de su opinión pública. Esto se debe al aumento de su problemática y la repercusión de ésta sobre el modo de vida de la sociedad jordana, en especial sobre los aspectos sociales y educativos.

4.5.1 Los Recursos de Jordania

No hay duda de que Jordania es un país económicamente pobre, que ha sufrido durante la segunda mitad del siglo veinte una serie de consecutivas crisis económicas. Jordania posee una árida planicie que cubre las regiones centrales y orientales de su territorio, por lo que solamente el 3.32% de las tierras son cultivables (CIA, 2008). Siendo Jordania un país eminentemente desértico, sus recursos acuíferos son limitados, sus posibilidades de producción industrial avanzada son débiles.¹¹ Como un país no petrolífero Jordania depende del exterior para satisfacer la mayoría de sus necesidades energéticas, lo que ha hecho que sus necesidades de capital sean acuciantes. Las riquezas naturales jordanas se limitan a las que proporciona el Mar Muerto y el fosfato, ya que este país es el quinto en producción mundial de este bien. Desgraciadamente, estas riquezas no son aprovechadas como debían de serlo, especialmente el potasio, extraído del Mar Muerto.

El gobierno ha hecho especial hincapié en el potencial de los sectores de la tecnología de la información y la industria del turismo como posibles impulsores del crecimiento económico (CIA, 2008). Sin embargo, en cuanto al turismo, su desarrollo ha quedado supeditado a los avatares políticos de la zona de Oriente Medio, no permitiendo más que una muy modesta entrada de capital.

¹¹ En la actualidad, Jordania está buscando formas que le permitan ampliar su suministro de agua y hacer un uso más eficiente de las reservas existentes, que incluyen la cooperación regional. Desde el año 2000, las exportaciones de productos textiles que han entrado al mercado estadounidense han supuesto un impulso para la economía (CIA, 2008).

A causa de las circunstancias mencionadas, la economía jordana se apoya esencialmente sobre las ayudas árabes e internacionales y sobre las remesas de los emigrantes jordanos, así como sobre los créditos extranjeros para financiar los fondos generales de compensación del Gobierno y para proveerse de moneda extranjera, necesaria para financiar la importación de productos y bienes. El impacto de las ayudas y créditos extranjeros sobre los bienes de necesidad para el Gobierno, fue mucho mayor que el ejercido sobre el total de la economía. Según el Banco Mundial (2008) el total de las reservas crediticias y deudas exteriores hechas públicas ascendió en 1989 a alrededor de 4,8 billones de dinares jordanos. Actualmente, es mucho mayor.

Es importante decir que la economía jordana se resintió durante las últimas décadas por dos factores principales. Primero, la creación en Medio Oriente de la zona política, económica y demográfica, con sus diferentes especificidades materiales le privó de muchas oportunidades de interpretar el futuro y asimilarlo, sobre todo porque la precariedad de la base productiva local no le habilitó para afrontar las crisis como era debido. Segundo, las políticas económicas jordanas y sus estrategias en el mismo ámbito y de desarrollo, cayeron bajo la influencia o la dirección de los dictados de las archiconocidas instituciones internacionales. Esta situación desempeñó un papel central en todas las etapas de desarrollo de la economía y de la sociedad del país, incluso en la explosión de la situación socio-económica.

4.5.2 La Crisis Económica Post-1990

A partir del año 1990 hasta hoy día Jordania pasó por una crisis económica que tuvo un impacto importante en varios aspectos del sistema educativo. Como se ha mencionado anteriormente el Ministerio de Educación y Enseñanza tuvo que afrontar las consecuencias económicas de la Guerra del Golfo con el regreso de sus ciudadanos de otros países: la masificación en las escuelas públicas y universidades, la falta de espacio, el doble turno, el aumento de ausencia de clase y de fracaso escolar. Todo ello contribuyó a hacer más fuerte la presión sobre su presupuesto anual.

También se vio el aumento del paro entre los licenciados universitarios provocado por dos motivos principales: la incapacidad de las universidades y facultades de asimilar los continuos cambios económicos en la región y la caída de la demanda de trabajadores jordanos en el extranjero, después de la guerra del Golfo. Un estudio encargado por el Ministerio de Planificación el año 1993 afirma que alrededor de 20.000 licenciados no podían ser empleados en ningún sector sin pasar previamente por programas de reciclaje y preparación profesional (Dove 1999).

La realidad actual confirma la tendencia galopante de aumento del paro entre esos universitarios. Según cifras del Banco Mundial (2008) en 2003, el 40,5% de la población económicamente activa, por término medio, estaba en paro.

Además la crisis económica obligó a ralentizar la ejecución de algunos planes y proyectos educativos; y a recurrir a algunas instituciones donantes internacionales en busca de financiación de otros, como por ejemplo el Banco Mundial.

La crisis económica tuvo como resultado una congelación salarial de los empleados del Ministerio de Educación y Enseñanza en general y de los profesores en especial. Frente a ello, aumentaron los precios y el costo de la vida, lo que repercutió negativamente en el estatus social del profesor y, por consiguiente, en su satisfacción personal por lo que hacía y su grado de fidelidad hacia la escuela y hacia su empleo en la educación.

De la misma manera, los salarios bajos obligaron a algunos profesores a buscar modos alternativos para mejorar su sueldo mensual. Esto les empujó a algunos a dar cursos privados a sus propios alumnos y a otros buscar trabajos adicionales fuera de la enseñanza, después de salir de clase o durante las vacaciones, lo que influyó negativamente en su ética profesional.

La crisis económica y la incapacidad del Ministerio de Educación y Enseñanza de construir más escuelas públicas y equiparlas adecuadamente,

añadido a la depreciación del nivel de la enseñanza en general y la masificación estudiantil, todo ello provocó a las familias pudientes, o ricas, a decantarse por la enseñanza privada, lo que favoreció la proliferación, de manera alarmante, de escuelas privadas, sobre todo en la actualidad.

Este estímulo de la iniciativa privada para invertir en la enseñanza, especialmente a nivel universitario, dio como resultado, en los años noventa, la apertura de muchas universidades privadas, lo que permitió a Jordania disponer de una base muy importante de estudiantes especializados en diversas disciplinas, y fue la causa de la aparición, en 1994, de la Ley de Educación y Enseñanza Número 3.

A finales de los años noventa y comienzos del siglo veintiuno, comenzó una dinámica de solicitud de recursos humanos jordanos, especialmente profesores, por países del Golfo Pérsico, convirtiéndose Jordania en exportador de estos recursos hacia esos países. A pesar de las circunstancias adversas de su situación económica y de los modestos recursos con que cuenta el Ministerio de Educación y Enseñanza, Jordania no escatimó esfuerzos para adoptar ciertos modelos educativos innovadores, como la introducción de la tecnología informática y los ordenadores a las escuelas, ya que las habilidades informáticas pasaron a ser parte integrante de los programas educativos. Se procedió igualmente a enseñar la lengua inglesa como lengua extranjera a partir del primer curso básico. En este periodo se empezó igualmente a tender puentes entre las facultades sociales y las universidades jordanas.

Hasta finales de los años ochenta, la sociedad jordana se dividía en tres categorías. Primero, los ricos, que son los comerciantes, los capitalistas, los grandes funcionarios del Estado y los administrativos. Segundo, la clase media, cuya mayoría de componentes son funcionarios, y tercero, los pobres, en su mayoría obreros y pequeños funcionarios.

Las circunstancias económicas que imperaron en Jordania a finales de los ochenta, junto con las consecuencias negativas de la Guerra del Golfo, como son el aumento del paro y de la pobreza, jugaron un papel importante en cambiar la

estructura social de Jordania. Se vio la desaparición de la clase media, quedando en el reino solamente dos clases: la rica y la pobre.

4.6 EL DESARROLLO DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

4.6.1 Tipos de Legislación Educativa

La práctica educativa es responsable, en sumo grado, de hacer llegar el saber a los jóvenes de la sociedad y ofrecerles la ocasión de realizar su desarrollo intelectual, físico y moral, con la finalidad de mejorar los aspectos de la vida humana del aprendiz y de toda la sociedad. Así, la práctica de la enseñanza incumbe al sector más grande de ciudadanos jóvenes, y en todo caso, atañe a casi la mitad de la sociedad. Una operación así, compleja, por su dimensión y sus metas, tan minuciosa en su contenido, limitada en el tiempo que se le acuerda y tan enorme en lo cuantitativo de la sociedad a la que atañe, no puede confiarse al esfuerzo individual o a un solo grupo, ni puede ser objeto de contradicciones o diferencias, tanto en su calidad como en su totalidad. Por ello, es necesario someterla a una disciplina clara, en el marco de leyes y legislación, que puedan fijar la responsabilidad de las instituciones educativas y sus métodos de acción, sometiéndolas a un seguimiento, de manera que se aseguren los resultados.

La legislación sobre educación es necesaria para dinamizar la enseñanza, para elevar el nivel del conocimiento y de la competitividad del profesor, y para asegurar que los profesores en todas las instituciones de enseñanza y en todas las disciplinas sean capacitados. Esto, en consecuencia, remonta los niveles del conocimiento, de la ética, de la economía y de la calidad de vida de la sociedad. Esta legislación también sirve para fijar los derechos y los deberes, tanto de los estudiantes como de los profesores y proteger esos derechos, creando el instrumento de dirección capaz de velar por su cumplimiento y brindando iguales oportunidades de educación para todos, sin distinción de ninguna clase.

En lo que se refiere a Jordania, el desarrollo de la práctica de la enseñanza se basa en cuatro niveles legislativos: la Constitución, la ley, el reglamento y las instrucciones.

La Constitución es una serie de reglas básicas que determinan la configuración del Estado y la clase de régimen por el que se rige. Designa a la generalidad de sus autoridades, determina la clase de las relaciones de éstas entre ellas y con el individuo, así como fija los derechos y libertades de éste, garantizándolos. Por eso, la existencia de una Constitución es una necesidad elemental, para garantizarle paz y seguridad a la sociedad y continuidad al Estado.

La primera Constitución jordana nació en 1946 con la independencia del país. La actual Constitución del reino data del año 1952, después de la unificación de las dos franjas, y sigue imperando, a pesar de haber conocido algunas reformas.

La ley se define como un grupo de reglas generales que ordenan las relaciones de los individuos dentro de una sociedad. Esto significa que la ley es un instrumento de control de la sociedad y de las prácticas humanas, ya que dicta lo que se debe y lo que no se debe hacer.

El reglamento es la base administrativa, política, social, económica y de ética con la que se controla la conducta o la acción, tal como son vistas por las leyes establecidas. Normalmente, el reglamento recoge las infracciones, la contravención y la firma del castigo. Algunos definen al reglamento como legislación subordinada, para distinguirla de la legislación original, que emana del órgano legislativo. La mayoría de los reglamentos en Jordania son de la clase legislativa, que se emiten para la ejecución de las leyes.

El Ministerio de Educación y Enseñanza también emite regularmente instrucciones que son decisiones administrativas, individuales, que emanan de los estamentos administrativos de la autoridad ejecutiva o de las instituciones generales, en ejecución de las sentencias de la ley o del reglamento.

4.6.2 Legislación Educativa Pre-1921

Se puede distinguir seis etapas en el desarrollo de la legislación educativa en Jordania. La primera etapa corresponde al periodo anterior a la fundación del Emirato de la Jordania oriental, zona que fuera parte del Estado otomano y cuya administración dependía de Siria. El Ministro de Cultura situada en Damasco llevaba los asuntos de la enseñanza, según las leyes, normas y métodos educativos que regían entonces en los estados dependientes del Estado otomano.

Las cosas siguieron de esta manera hasta el año 1918, cuando Jordania pasó a ser parte integrante del Gobierno árabe, que se había formado a finales de la Primera Guerra Mundial, con lo que el sistema educativo jordano pasó a depender del Ministerio de Cultura sirio.

4.6.3 Legislación Educativa 1921-1939

La segunda etapa comienza con la fundación del Emirato de la Jordania oriental, en 1921, y termina con el Reglamento de Cultura, el año 1939. Puede decirse que en sus comienzos, el sistema de enseñanza de Jordania era de importación, siendo una parte la prolongación del sistema otomano y la otra, una emulación del sistema educativo de los países árabes vecinos. Las tentativas de reglamentar la enseñanza se limitaron a meras decisiones administrativas. No se tomó ninguna iniciativa para adecuar una legislación especial para la enseñanza desde 1921 hasta el Reglamento de Cultura Número 2 del año 1939. Lo único que hizo la Dirección de Cultura fue traducir la Ley de Cultura otomana al árabe, convirtiéndola en referencia para la práctica de la enseñanza, incluso la básica.

4.6.4 Legislación Educativa 1939-1950

La tercera etapa comienza con la publicación del dicho Reglamento de Cultura, y continúa hasta la unión de las dos franjas, en 1950. El Reglamento puso fin a la influencia directa otomana sobre las responsabilidades y metas de la educación jordana. Insistió igualmente sobre la obligatoriedad de la enseñanza en

algunas regiones jordanas y fijó, por primera vez, los cometidos de la Dirección de Cultura.

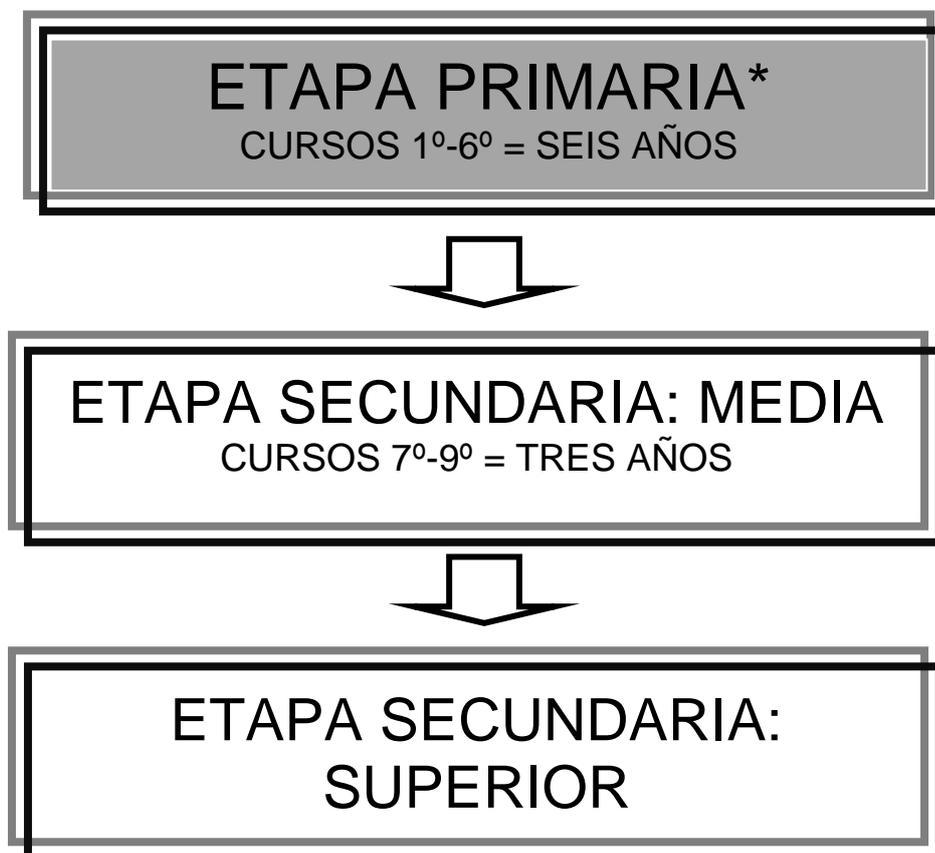
En el ámbito legislativo legal, Artículo 19 de la Constitución jordana del año 1946 reconoce el derecho a los municipios a fundar sus propias escuelas privadas y dirigirlas en beneficio de su población, siempre que no contravengan a las leyes del país o sus instituciones.

4.6.5 Legislación Educativa 1950-1964

La cuarta etapa comienza con la fundación del reino en 1950 al unirse las dos franjas, la oriental y la occidental, y, se prolongó hasta la publicación de la Ley de Educación y Enseñanza Número 16, en 1964. Esta etapa conoció dos sucesos importantes. El primero fue la publicación de la Constitución reformada del año 1952, que dedicó a la enseñanza tres de sus artículos: el Artículo 6 aseguró la igualdad de oportunidades en la enseñanza para todos los jordanos, sin distinciones de sexo, lengua o religión, según las posibilidades del Gobierno; el anteriormente mencionado Artículo 19 trata la fundación de los centros, y el Artículo 20 estipula la obligatoriedad de la enseñanza primaria gratuita en los colegios gubernamentales, obligándole así al Estado a asegurarla a todo individuo que esté en edad de escolarización. De esta manera se esperó luchar contra el grave problema del analfabetismo.

La estrategia educativa del nuevo reino puso hincapié sobre la fundación y construcción de escuelas gubernamentales de toda clase y nivel, según las posibilidades económicas del Estado y sus conveniencias. Además ofreció apoyo a todo tipo de movimientos científicos y literarios y al progreso de las bellas artes, creando bibliotecas generales y organizando certámenes, exposiciones, conferencias y coloquios, fomentando a asociaciones y clubes científicos y literarios. De la misma manera, apoyó a las actividades de los exploradores de todo género, los movimientos deportivos, juegos gimnásticos y entrenamientos militares, tanto dentro, como fuera de las escuelas.

FIGURA 4.2
ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO JORDANO 1950-1964



* = ETAPA OBLIGATORIA

El segundo suceso fue la publicación de la Ley General de la Cultura Número 20 del año 1955. Esta Ley confirmó la estructura del sistema educativo anterior, tanto en la etapa primaria como en la secundaria. Incide sobre la división de las escuelas en: maternas, colegios, institutos, escuelas superiores y escuelas de formación de profesores. También conservó la duración de la etapa primaria de seis años, fijando la de la secundaria en cinco (que puede aumentar o disminuir, según las necesidades educativas), y dividiéndola en dos partes: secundaria media y secundaria superior. La admisión a la enseñanza secundaria siguió estando supeditada a la condición de que el Ministerio de Educación y Enseñanza tuviera suficientes recursos para ofrecerles a los alumnos plazas en secundaria.

Con la aparición de esta Ley, se percibe cierto cambio de énfasis en la política educativa. Se intentó fomentar la apertura hacia el mundo árabe e islámico y su ideología, reforzándose las relaciones científicas, culturales y literarias entre Jordania y otros países árabes.

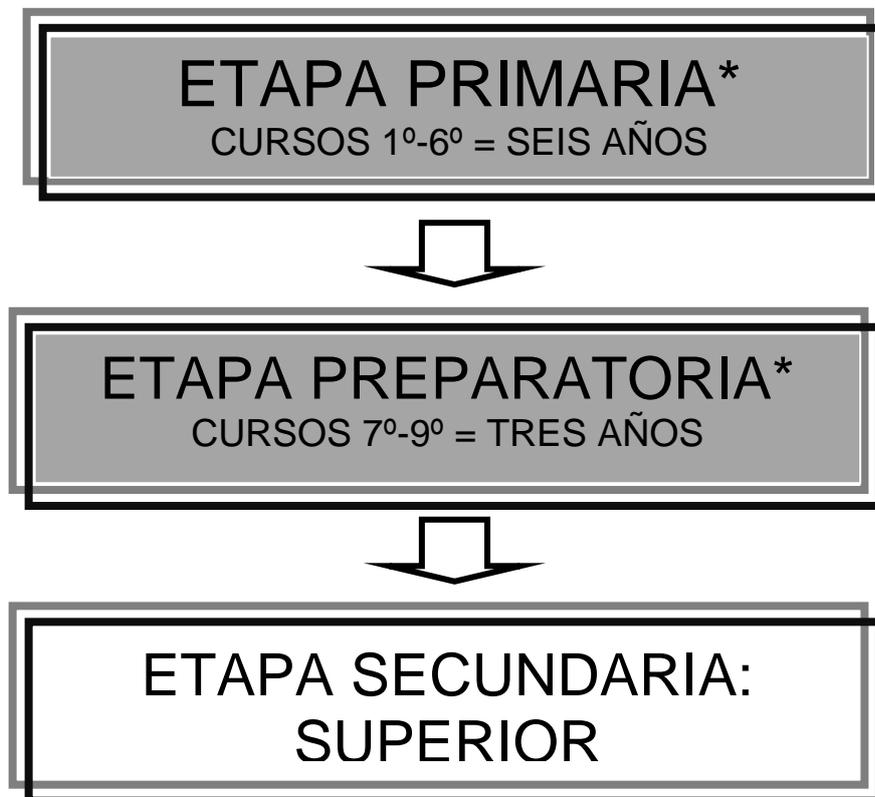
También hubo un intento de crear una generación sana de cuerpo y fe, recto de espíritu, consciente de sus deberes para con Dios y la Patria. Esta nueva política además le brindó al joven ciudadano la ocasión de aprender y cultivar su personalidad, difundiendo la cultura entre todos los individuos del pueblo jordano, en todas las partes del país, acordando interés especial a las bellas artes.

4.6.6 Legislación Educativa 1964-1988

La quinta etapa comienza con la publicación de la Ley de Educación y Enseñanza Número 16 del año 1964 que se considera como importante punto de inflexión en la historia del desarrollo de la educación y enseñanza en Jordania, porque esta ley fijó por primera vez una clara filosofía educativa en este país. Para sus principios, bases e ideales, se inspiró en la Constitución jordana y la realidad social, política, económica y espiritual de este país. La meta general que trazó para la educación y enseñanza en Jordania fue la formación de ciudadanos útiles, creyentes en Dios, en su condición de árabe y en sus nobles principios. Estos programas educativos buscan fomentar la madurez del individuo, tanto en lo físico, como en lo espiritual, social y emocional, respetando las diferencias individuales. Quieren igualmente reforzar las aptitudes básicas de los estudiantes, enseñarles a respetar el medio ambiente y a elevar su nivel de salud y económico (y el de la nación).

Esta ley provocó un cambio básico en la infraestructura educativa de Jordania, al hacer obligatoria la enseñanza en las escuelas gubernamentales durante nueve años, es decir seis en la etapa primaria y tres más en la enseñanza secundaria (el ciclo medio). Merece destacarse que las educaciones primaria y preparatoria empezaron a ser obligatorias desde el curso escolar 1964-1965, con el objetivo de incrementar el porcentaje de alumnos de entre seis y catorce años, que son quienes conforman esta etapa, y disminuir el abandono escolar.

FIGURA 4.3 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO JORDANO
1964-1988



* = ETAPA OBLIGATORIA A PARTIR DEL AÑO
1964

La nueva política educativa reconoció que era imprescindible supeditar la enseñanza secundaria a las necesidades de la sociedad, diversificando la estructura de la enseñanza y su contenido y dividiéndola en académica y profesional y extendiendo la formación profesional. Esta política fue reflejada en el desarrollo de centros especializados: escuelas secundarias de cultura general (letras y ciencias); escuelas secundarias profesionales, que engloban las escuelas industriales, agrícolas y comerciales; escuelas secundarias de profesiones femeninas. Esta nueva estructura le ofrece al estudiante la ocasión de ejercitarse profesionalmente al mismo tiempo que seguir sus cursos de aprendizaje académico. De esa manera, el Ministerio intentó promover el desarrollo continuo de las actividades profesionales en la etapa preparatoria, para mejorar su rendimiento con el fin de satisfacer las necesidades del desarrollo.

La ley estableció, además, el acceso a las escuelas secundarias por medio de un examen general al final de la etapa obligatoria, elaborado por el Ministerio de Educación y Enseñanza, otorgando a quienes lo superan, el nuevo Diploma Preparatorio.

Para llevar a cabo esta política educativa, el Ministerio de Educación y Enseñanza adoptó una estrategia de continuar abriendo escuelas primarias para recibir a los niños en edad escolar (seis años) y multiplicando el número de escuelas preparatorias a las que puedan acceder todos los que tengan edad idónea para esta etapa.

Al mismo tiempo, hubo un intento de bajar el porcentaje de absentismo en los cursos primarios y preparatorios, manteniendo a los escolares en sus escuelas durante toda la etapa de la enseñanza obligatoria si es posible. Finalmente, para proteger la salud de los estudiantes tanto en su etapa preventiva como de tratamiento, se propuso construir suficientes escuelas, en colaboración y con la ayuda del Ministerio de Sanidad.

Otra de las metas de esta ley fue mejorar la calidad de la enseñanza, subsanando todos los factores que pudieran influir sobre la efectividad de la práctica educativa, que incumbe al estudiante, a la dirección, a la metodología, a los libros de texto, mobiliario y otros mecanismos. Para poner en práctica su política de educación el Ministerio hizo hincapié en la formación de directores y profesores de ambos sexos, preparándolos para que pudieran continuar la deseada labor de desarrollo.

Al mismo tiempo, el Ministerio promovió el desarrollo continuo de los métodos y programas en todas las etapas de la enseñanza, para preparar al estudiante a enfrentarse a las realidades de la vida contemporánea, en una sociedad cambiante, favoreciendo las materias científicas y tecnológicas en los programas de enseñanza. También hubo propuestas de dotar a las escuelas de laboratorios y equipamiento necesarios y crear más centros de ingeniería.

Por último, la Ley destacó la importancia de extender los programas educativos a los mayores subrayando la necesidad de abrir muchos más centros de lucha contra el analfabetismo para mitigar sus efectos.

4.6.7 Legislación Educativa a Partir de 1988

La estructura educativa establecida por la Ley de Educación y Enseñanza Número 16 del año 1964 siguió estando en vigor, con sus consiguientes correcciones, hasta que se elaboró la Ley de Educación y Enseñanza Número 27 del año 1988.

Esta nueva ley fue elaborada con el fin de tratar muchos de los problemas que padecía el sistema educativo jordano en aquel entonces y como respuesta a los progresos tecnológicos y a los cambios ocurridos en la sociedad jordana, en general, y en su estructura como sociedad árabe y musulmana, en particular. Además era importante reflejar las novedades en el dominio de la educación y enseñanza. El Segundo Congreso Nacional sobre el Desarrollo Educativo y sus recomendaciones jugaron un papel destacado en la aplicación de la Ley de Educación y Enseñanza Número 27 del año 1988.

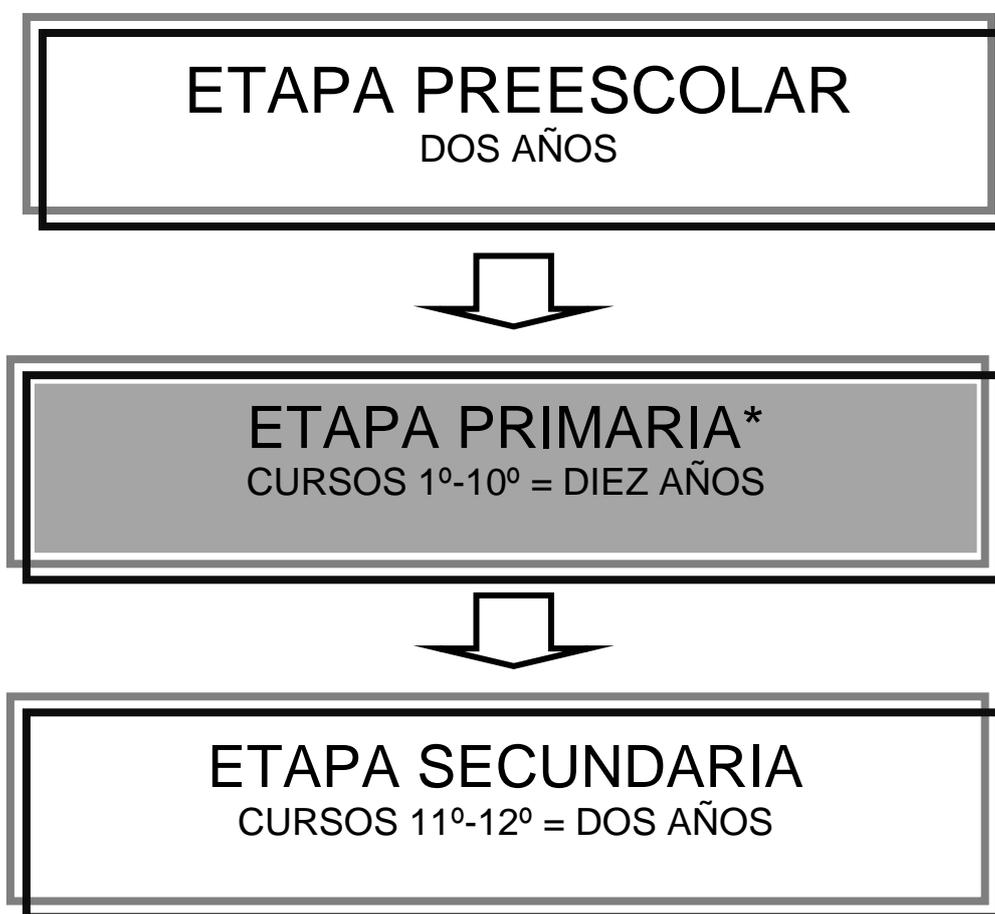
La nueva Ley reconoce tres fases educativas: una etapa preescolar de instrucción de los niños, cuya duración es de, como máximo, dos años, seguida por una etapa de educación primaria obligatoria, con una duración de diez años. La tercera etapa, de educación secundaria, tiene una duración de dos años. No ha habido cambios significativos a la estructura que se estableció en 1988.

La Ley de Educación y Enseñanza Número 3 de 1994 es considerada como una de las mejores leyes jordanas y la más desarrollada hasta la actualidad. Esta Ley expone en sus cláusulas, de manera separada, la filosofía de la educación y la enseñanza en Jordania, sus objetivos generales, los objetivos de cada etapa educativa y los principios de política educativa. Además describe las responsabilidades, mecanismos y conceptos del Ministerio de Educación y Enseñanza y el Consejo de Educación y Enseñanza. También prescribe las

metodologías, libros escolares y los exámenes generales, y regula las instituciones educativas específicas y extranjeras, etc.

Como estas dos leyes han formado la base del sistema educativo actual de Jordania, a continuación se examinan detalladamente la filosofía educativa y los principios de política educativa expuestos en ambas porque éste es el contexto para el análisis de la educación especial en Jordania.

FIGURA 4.4: ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO JORDANO A PARTIR DE 1988



* ETAPA OBLIGATORIA

4.7 LA FILOSOFÍA DE LA ENSEÑANZA

La filosofía de la educación es una de las dimensiones de la filosofía general de la sociedad. Así como hay una filosofía económica y una social, existe

igualmente una filosofía educativa, que emana de las necesidades de la sociedad y su naturaleza y sirve para investigar los problemas educativos utilizando maneras y métodos filosóficos. Se le conoce como una actividad intelectual organizada, que utiliza la filosofía como vehículo organizador de la práctica educativa, estructurándole y armonizándola, fijando las metas a las que quiere llegar.

La filosofía educativa tiene una serie de funciones positivas que se encuentran enumeradas a continuación:

- Posibilita la crítica de la acción educativa y la regula al mismo tiempo que la equipara y esclarece.
- Nos brinda medios para conocer la clase de luchas y contradicciones existentes entre la teoría y la práctica en la educación, para así intentar acabar con ellas.
- Busca hacer que la práctica educativa sea vista desde un enfoque progresista, para así mejorar los métodos educativos, evaluarlos, aconsejar y guiar, coordinando todos los esfuerzos en este menester.
- Ayuda a comprender la práctica educativa y su puesta en práctica con mejores métodos ya que busca el desarrollo de una visión compenetrada de la práctica educativa, con sus relaciones, sus apariencias y sus compromisos con la vida.
- Las maneras y métodos filosóficos sirven para investigar los problemas educativos de modo sistemático.
- Ayuda a tener una visión global de la práctica educativa, incluida su relación con los otros aspectos de la vida y sus inquietudes.

Con esto llegamos a comprender la importancia de la filosofía educativa, para orientar el sistema educativo jordano, cotejarlo y ordenarlo, mostrando sus principios y las metas a las que quiere llegar; fijando y trazando los itinerarios que desembocan en la práctica de la educación y la enseñanza en Jordania, para activarlos. De entre estas trayectorias, tenemos a la política educativa, la

planificación educativa, los programas escolares, planes de estudios, dirección escolar, preparación, adiestramiento y métodos de financiación de la enseñanza.

Puede decirse que hasta finales de los años cincuenta no existía en Jordania una filosofía educativa porque tampoco había una filosofía clara en la sociedad jordana capaz de producir una filosofía educativa, debido a su situación de dependencia económica y educativa, heredada del colonialismo británico y de su política colonial, tendente a ignorar la educación y la enseñanza, sin preocuparse por su desarrollo. Después de independizarse, el país estaba en estado de formación, lo que hizo que fuera difícil conseguir esclarecer los conceptos de la filosofía educativa a la población.

Así, la enseñanza quedó privada de una filosofía que pueda dirigirla y orientarla, hasta que salió a la luz la Ley de Educación y Enseñanza Número 16 del año 1964, con la que apareció la primera filosofía educativa en Jordania. A partir de entonces, la filosofía de la educación en Jordania se ha desarrollado, y sigue avanzando, de manera notable, hasta el momento, como será demostrado.

El que repase la filosofía educativa de Jordania descubrirá que ésta se basa sobre tres cimientos. Primero son las bases espirituales, que se nutren de la creencia en Dios y de que Jordania es un país musulmán, donde el Islam acondiciona el modo de vida. Como una sociedad islámica árabe, los principios, costumbres y hábitos del pueblo jordano se nutren esencialmente de esta creencia islámica y este patrimonio cultural, que influyeron en muchas facetas de la filosofía que impera en el sistema educativo jordano.

Segundo, hay que destacar las bases nacionales que afirman que Jordania es un Estado árabe y parte indivisible de la nación árabe, lo cual implica que las cuestiones árabes, sobre todo la cuestión palestina, son entendidas como sus propias preocupaciones.

Finalmente las bases sociales confirman que los jordanos son iguales en derechos y deberes y esto conlleva respeto a las libertades y dignidad individuales y colectivas, la necesidad de cohesión de la sociedad jordana y su

desarrollo en el interés de la nación y del nacionalismo. En la sociedad jordana la educación es una necesidad social y la enseñanza, un derecho de todos. Su meta es constructiva y satisface las necesidades de la sociedad jordana, tanto actual como futura.

Las metas generales de la educación en Jordania entonces se tipifican en la formación del ciudadano creyente en Dios y patriota, distinguido por sus cualidades y entereza humana, desarrollado en sus diversos aspectos, tanto físicos como mentales, espirituales, sentimentales y sociales. Debe ser capaz de comprender y asimilar conceptos, ideas y conocimientos tecnológicos especializados y aprovecharlos para su propio desarrollo y en el de su sociedad. El ciudadano jordano tiene que ejercer una crítica responsable y sana, y cree en sus propias capacidades, entre otras virtudes. La filosofía educativa alude igualmente a la necesidad de asociar la educación y la enseñanza a las necesidades de la sociedad jordana y sus perspectivas actuales y futuras.

Es de señalar aquí que desde los años cincuenta hasta la actualidad, la sociedad jordana se ha visto asediada por muchos elementos de la civilización occidental y aparentemente tuvo que elegir entre dos posibilidades: aferrarse a la civilización occidental y asumirla o mantenerse fiel a su civilización árabe e islámica. Ante esta disyuntiva, el pueblo jordano eligió una posición intermedia: ni rechazó las buenas cualidades de la civilización occidental ni renegó de las suyas propias. De igual modo, hizo énfasis en la adopción de la tecnología informática y las comunicaciones, que puso a su servicio. Por lo tanto, se puede calificar a la sociedad jordana como una sociedad moderna y abierta con ciertas tendencias conservadoras. De hecho, la modernidad y apertura se han visto reflejadas en muchos aspectos del sistema educativo jordano.

Así, su filosofía educativa tiende a abogar, por un lado, por la necesidad de un equilibrio entre los componentes de la identidad nacional, nacionalista e islámica, y por otro, por la apertura hacia las civilizaciones mundiales y la necesidad de aclimatarse con los cambios de esta era, disponiendo de suficiente energía para poder satisfacer sus necesidades y participar positivamente en el desarrollo de la civilización mundial. De esta manera, el sistema educativo jordano

quiere dotar a sus conciudadanos de una identidad con proyección internacional, aferrados a las cualidades y entereza islámicas y humanas.

La importación, por la sociedad jordana, de elementos de la civilización occidental jugó un destacado papel en la aparición de diversas escuelas occidentales mixtas privadas (inglesas, americanas y otras), en las que se inscribieron grandes números de estudiantes, los cuales aprendían lenguas extranjeras, al lado de su lengua materna. Señálese al respecto que aunque la lengua árabe siguió siendo la lengua de base de la enseñanza en todas las escuelas públicas y en la mayoría de las privadas de Jordania, se utiliza la lengua inglesa como lengua secundaria cada vez más.

Además de esto, se adoptó el hábito de mezclar estudiantes de ambos sexos en los tres primeros cursos de la enseñanza básica de los establecimientos escolares públicos en muchas regiones de Jordania, así como en la mayoría de las escuelas privadas, facultades sociales y universidades públicas y privadas del país.

4.7.1 La Ley de Educación y Enseñanza Número 27 del año 1988

La filosofía reflejada en la Ley de Educación y Enseñanza Número 27 del año 1988 es resultado de la Constitución jordana, de la herencia árabe y musulmana, de la gran revolución árabe y de la experiencia nacional jordana. Ha sido elaborada a partir de bases ideológicas, nacionales o nacionalistas y sociales.

Entre las bases ideológicas se puede identificar la fe en Dios y en la *umma* árabe como ejemplo supremo. Se afirma que el Islam es un sistema ideológico y conductual que respeta al ser humano, eleva la posición de la mente e incita a la ciencia, el trabajo y la moral. Además, el Islam es un sistema inestimable y complementario que ofrece los valores y buenos principios que conforman la conciencia del individuo y de la colectividad.

Pasando a las bases nacionales o nacionalistas, la Ley reconoce que el Reino Hachemita de Jordania es un estado árabe; su sistema de gobierno es la monarquía sucesoria hereditaria cuyas autoridades son Dios, el Estado y el Rey. No hay lugar en el pueblo jordano para el fanatismo de índole dictatorial, regional, sectario, tribal o familiar. Jordania es una parte indivisible de la *umma* árabe y de la gran revolución árabe cuyas aspiraciones son la independencia, la liberación, la unidad y el progreso. La unidad árabe es necesaria y vital para su existencia y desarrollo. La lengua árabe es un pilar básico para la existencia de la *umma* árabe y uno de los factores de su unidad y resurgimiento.

Esto quiere decir también que el pueblo jordano insiste en la arabidad de Palestina y de todas las partes arrebatadas de la nación árabe y que perseverará hasta recuperar éstas.

Se busca mantener el equilibrio entre los elementos de la personalidad nacional y humana, por una parte, y las culturas mundiales, por otra. Además se considera obligatoria la participación en la civilización mundial y su desarrollo y la concienciación internacional en base a la justicia, la igualdad y la libertad. Finalmente se considera importante la adaptación a los cambios contemporáneos y el ofrecimiento de la capacidad interna para satisfacer sus necesidades.

En cuanto a las bases sociales, la Ley supone que la educación es una necesidad social y la enseñanza es un derecho de la colectividad según su capacidad. Implica además que todos los jordanos tienen los mismos derechos y deberes políticos, sociales y económicos, y deben rivalizarse entre ellos a la hora de ofrecer servicios a su sociedad. La participación política y social en el ámbito del sistema democrático es entendida como un derecho y un deber del individuo dentro de la sociedad jordana junto con el respeto a la libertad del individuo y su dignidad. El progreso de la sociedad jordana está sujeto a la organización de sus miembros para conservar su bien nacional y humano. Finalmente la estabilidad de esta sociedad está vinculada al bien y a la necesidad de cada uno de sus miembros; sus apoyos básicos son la justicia social, creación de un equilibrio entre las necesidades del individuo y las de la sociedad, la cooperación entre sus

miembros y su complementación en lo relativo a los bienes generales, haciéndose cargo de sus responsabilidades individuales y sociales.

Además, en la filosofía educativa de la Ley de Educación y Enseñanza Número 27 del año 1988 se puede reconocer tres principios de espíritu innovador, que reflejan las intenciones del Gobierno de poner en marcha un programa de reforma educativa cuyo objetivo es establecer un sistema educativo cuyos graduados puedan alcanzar un nivel educativo comparable a los más exigentes niveles internacionales.

El primero consiste en tomar de los progresos tecnológicos y del saber de las civilizaciones mundiales lo que se ajusta a la naturaleza de la sociedad jordana como sociedad árabe y musulmana, para adoptarlo como metodología y forma de vida.

El segundo es otorgar importancia al desarrollo complementario del individuo en todos sus diferentes aspectos. El tercero implica considerar la posible influencia de los cambios sociales en todos sus aspectos en la sociedad jordana, siempre que estos cambios e interacciones no discrepen con su identidad árabe y musulmana.

Los objetivos generales de la educación en Jordania se inspiran en esta filosofía educativa. Está representada en la formación del ciudadano que tiene fe en Dios, que pertenece a su patria y nación, y que se adorna con las virtudes y perfecciones humanas, desarrolladas en los diferentes aspectos de la personalidad corporal, mental, espiritual, existencial y social. Así que, según las previsiones de esta ley, al finalizar las tres etapas educativas, el alumno jordano debe ser un individuo capaz de:

- Utilizar la lengua árabe para expresarse y para comunicarse con los demás con toda facilidad.
- Entender el Islam como creencia y ley y seleccionar los elementos de esta cultura que sirven como ejemplos para comprender el presente y su progreso.

- Adquirir los elementos de la cultura y extraer de ella ejemplos aptos para comprender el presente y su progreso.
- Abrirse a los valores y orientaciones loables de las culturas humanas.
- Adquirir conciencia de las realidades, datos, conceptos y correlaciones relacionadas con el medio ambiente natural, geográfico, hábitat, social, de la cultura regional y nacional, y utilizarlos con efectividad en la vida cotidiana.
- Adquirir las verdades, datos, principios, opiniones, tratar con ellos y utilizarlos para explicar varios aspectos de la existencia, utilizándolos al servicio del ser humano y de la sociedad.
- Utilizar el razonamiento matemático, los métodos numéricos y las relaciones matemáticas en los diversos ámbitos científicos.
- Recoger datos, almacenarlos, utilizarlos, tratarlos y producirlos para explicar los sentidos externos y tomar decisiones.
- Seguir el método científico para adquirir destrezas profesionales especializadas.
- Apoyarse en uno mismo para adquirir destrezas profesionales especializadas.
- Adquirir los usos sanitarios y practicar las costumbres relacionadas con ellos así como actividades deportivas para lograr un desarrollo corporal equilibrado.
- Conocer la belleza a través de las bellas artes y los diversos aspectos de la vida.
- Desarrollar la creatividad e iniciativa personal.
- Establecer los derechos de la ciudadanía y hacerse cargo de las responsabilidades vinculadas a ellos.
- Estimar la humanidad del hombre que representa los principios de la democracia en la conducta individual y colectiva.
- Adaptarse y adquirir las reglas de la conducta social por medio de la interacción con los demás.

4.7.2 Principios de Política Educativa Reflejados en esta Ley

En su política educativa esta Ley también refleja una serie de principios que forman el fundamento del sistema educativo jordano, que se puede resumir de la siguiente manera:

- Hacer que el sistema educativo se adecúe a las necesidades del individuo y de la sociedad de manera equilibrada.
- Ofrecer oportunidades para lograr el principio de la educación permanente.
- Establecer la importancia de la educación política en el sistema educativo, para consolidar el principio de participación ciudadana y la igualdad democrática y su aplicación.
- Orientar la educación hacia el ámbito de la personalidad del individuo y capacitarle para analizar, criticar, tener iniciativa, creatividad, originalidad y diálogo positivo.
- Consolidar el método científico en el sistema educativo para planificar, aplicar y rectificar, así como desarrollar el sistema de investigación, evaluación y seguimiento.
- Ampliar los campos de la educación para que englobe los programas de Educación Especial.
- Fijar el concepto de experiencia completa en relación a las experiencias profesionales y tecnológicas.
- Hacer hincapié en que la educación es un mensaje y una profesión que tiene sus reglas y fuentes.
- Orientar el sistema educativo para conseguir la centralización de la planificación general, el seguimiento y la descentralización de la administración.
- Honrar la posición científica y profesional del maestro.

Desde la perspectiva de la presente obra es interesante observar aquí que entre los principios de la Ley de Educación y Enseñanza Número 27 del año 1988 figura la necesidad de desarrollar los programas de Educación Especial dentro del sistema educativo, tema que será detalladamente analizado en el próximo capítulo.

4.7.3 La Ley de Educación y Enseñanza Número 3 del año 1994

Como fue el caso para la Ley de Educación y Enseñanza Número 27 de 1988 la filosofía de la educación reflejada en la Ley que data de 1994 se inspira también en la Constitución jordana, en la civilización árabe e islámica y el nacionalismo jordano. Se apoya además en los mismos fundamentos de índole ideológico, nacional o nacionalista y social, empezando por la fe en Dios. También afirma la importancia del Islam como un sistema ideológico, conductual y de valores y principios, tanto para el individuo y la sociedad, concibiendo la relación entre Islam y arabidad como una relación necesaria.

Pasando a las bases nacionales o nacionalistas, de nuevo la Ley reconoce el Reino Hachemita de Jordania como un estado árabe; con monarquía sucesoria hereditaria bajo la triple autoridad de Dios, el Estado y el Rey, una nación donde no cabe sitio para ningún tipo de fanatismo. Como nación, forma una parte indivisible de la *umma* árabe y musulmana y de la gran revolución árabe que aspira a independencia, liberación, progreso y unidad, calidad imprescindible para su existencia y desarrollo. El árabe sirve como uno de los factores imprescindibles de la unidad y renacimiento de la *umma*.

Por esta razón, Palestina es todavía concebida como un asunto de suma importancia que afecta al pueblo jordano. Sin embargo, la Ley sigue insistiendo en la necesidad de combinar la perspectiva nacional con otra, más bien internacional, y de participar en el desarrollo de la civilización mundial y en la concienciación en base a la justicia, la igualdad y la libertad. Igualmente se considera importante adaptarse a los cambios contemporáneos y el ofrecimiento de la capacidad interna para satisfacer sus necesidades.

Las bases sociales reconocidas en la nueva Ley también siguen iguales, viendo la educación y enseñanza como una necesidad social y un derecho de la colectividad según su capacidad. La Ley del año 1994 hace referencia a la misma serie de derechos y deberes políticos, sociales y económicos, y a la necesidad de participar en la democracia y respetar la libertad y dignidad del individuo. El progreso y la estabilidad de la sociedad jordana están vinculados a la creación de

un equilibrio entre las necesidades y responsabilidades del individuo y las de la sociedad, entre bienes generales e individuales.

Los objetivos generales de la Ley de Educación y Enseñanza Número 3 del año 1994 siguen siguiendo iguales a los de la Ley anterior, es decir formar a ciudadanos que tienen fe en Dios y pertenecen a su patria, además de desarrollar a individuos que están adornados por los bienes y perfecciones humanas, reflejados en sus aspectos personales físicos, mentales, espirituales, existenciales y sociales. Así que, según las previsiones de esta ley, al finalizar las tres etapas educativas, el alumno jordano debe ser un individuo capaz de:

- Utilizar el árabe para expresarse y para comunicarse con los demás con soltura.
- Aceptar el Islam como creencia y ley, y representar la conciencia de los valores y orientaciones existentes en él.
- Adquirir los elementos de la cultura y extraer de ella ejemplos aptos para entender el presente y su desarrollo.
- Abrirse a los valores y buenas orientaciones de las culturas humanas.
- Adquirir conciencia de las realidades, los datos, conceptos y correlaciones que están unidas al medio ambiente en todas sus formas, y utilizarlos con efectividad en la vida diaria.
- Adquirir las realidades, conceptos, principios, opiniones, tratar con ellos y utilizarlos para explicar varios aspectos de la existencia y ponerlos al servicio del ser humano para solucionar sus problemas y proveer los motivos de la felicidad.
- Utilizar el razonamiento matemático, los métodos numéricos y las relaciones matemáticas en los diversos campos científicos y en los asuntos de la vida cotidiana.
- Recoger datos, almacenarlos, solicitarlos, tratarlos, producirlos y utilizarlos para explicar los sentidos; considerar las diversas posibilidades de los hechos y tomar las decisiones en todos los ámbitos.

- Adquirir las reglas sanitarias y poner en práctica las costumbres relacionadas con ellas y las actividades deportivas para conseguir un desarrollo corporal equilibrado.
- Conocer la belleza a través de las bellas artes y los diversos aspectos de la vida.
- Explorar las capacidades específicas en los momentos de ocio, desarrollar los conocimientos, los aspectos de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu de los principios en el trabajo, así como la diversión inocente.
- Enfrentarse a las necesidades del trabajo y apoyarse en uno mismo para adquirir las destrezas profesionales generales y específicas.
- Establecer los derechos cívicos y soportar las responsabilidades desencadenadas de estos.
- Considerar la humanidad del ser humano y formar valores y aspectos positivos con relación al cuerpo, a los demás, al trabajo y al progreso social, y demostrar los principios democráticos en los comportamientos individual y social.
- Adaptarse y adquirir reglas de comportamiento social y moral por medio del trato con los demás.
- *Demostrar orgullo islámico, humano y nacional.*
- *Adquirir razonamiento crítico y temático, siguiendo los métodos internacionales de observación e investigar para resolver problemas.*
- *Concienciarse del avance de la tecnología y adquirir la destreza para utilizarla, producirla, desarrollarla y ponerla al servicio de la sociedad.*

Los últimos tres objetivos reproducidos aquí en cursiva representan los únicos nuevos objetivos en la nueva Ley.

4.7.4 Principios de Política Educativa Reflejados en esta Ley

A continuación se presenta un resumen de los principios que forman la base del sistema educativo jordano reflejados en la política educativa de esta Ley:

- Dirigir el sistema educativo para que sea más acorde a las necesidades del individuo y de la sociedad, y la creación de un equilibrio entre ellos.
- Ofrecer las oportunidades necesarias para crear el principio de la educación permanente y explotar los tipos de educación de forma paralela a la coordinación con las partes especializadas.
- Establecer la importancia de la educación política dentro del sistema educativo e implantar los principios de participación, igualdad y democracia y su aplicación.
- Orientar el proceso educativo hacia una dirección que desarrolle, en la personalidad del ciudadano, la capacidad de análisis, crítica, iniciativa, creatividad y el diálogo positivo, y la consolidación de los valores inspirados en la civilización árabe, musulmana y humana.
- Implementar la metodología científica en el sistema educativo de manera planificada, práctica y calculada, y desarrollar los sistemas de investigación, evaluación y seguimiento.
- Ampliar las clases de educación en las instituciones educativas para que engloben programas de Educación Especial a los prosélitos y a los que tienen necesidades especiales.
- Fijar el concepto de experiencia completa con las experiencias profesionales y tecnológicas.
- Hacer hincapié en que la enseñanza es un mensaje y una profesión con sus reglas morales y profesionales.
- Orientar el sistema educativo para garantizar la consecución de la centralización de la planificación general, del seguimiento y de la descentralización de la administración.
- Respetar la posición científica y social del maestro y su destacado papel para la construcción del ser humano y de la sociedad.
- *Hacer hincapié en la importancia de la educación militar y en la cultura medioambiental.*

Como se puede apreciar, hay una sola adición a la lista de principios, reproducida aquí en cursiva. Dado que Jordania se hallaba en la región afectada por la Guerra del Golfo, en 1990, y sufrió las consecuencias de este conflicto en

forma de una oleada de refugiados, no es de extrañar que la política educativa propuesta por la nueva Ley pusiera énfasis en la educación militar. También reconoce el interés creciente a nivel internacional por cuidar el medioambiente a raíz del descubrimiento del agujero de ozono y miedo al efecto de invernadero y calentamiento global.

Desde la perspectiva de la presente investigación también es interesante observar aquí que entre los principios de la Ley de Educación y Enseñanza Número 27 del año 1994 figura la necesidad de ampliar los programas de Educación Especial “a los prosélitos y a los que tienen necesidades especiales”, reflejando así el deseo por parte del Gobierno jordano de prestar los servicios educativos y educacionales adecuados a cada tipo de alumno con necesidades especiales para satisfacer estas necesidades –dentro de sus posibilidades– con el fin de conseguir los mejores resultados que les ayuden a enfrentarse a sus vidas futuras, tema que será detalladamente analizado en el próximo capítulo.

4.8 LAS ETAPAS EDUCATIVAS

4.8.1 Etapa Preescolar

En Jordania, la educación preescolar–denominada también básica, infantil o de la primera infancia–, si bien es voluntaria, forma parte del sistema formal de educación. Tiene por objetivo ofrecer un clima adecuado para preparar al niño para una educación equilibrada que englobe todos los aspectos personales, corporales, mentales, espirituales y existenciales, y que le ayude a adquirir las costumbres sanitarias positivas así como a desarrollar las relaciones sociales. Consolida los aspectos positivos de y el amor por la vida escolar. Las guarderías infantiles atienden a niños de 0 a 4 años y la educación preprimaria es de responsabilidad del Ministerio de Desarrollo Social. El 1,7% de la población infantil asiste a guarderías. Los jardines infantiles atienden a niños entre las edades de 4 y 6 años y son de responsabilidad del Ministerio de Educación y Enseñanza (Kaga, 2007). Los sectores privado y de voluntariado se encargan de la creación de guarderías, mientras que es el Ministerio de Educación y

Enseñanza quien se encarga de la supervisión técnica y administrativa de la enseñanza impartida en estos centros y de ofrecer los servicios técnicos y los programas de preparación y formación de sus maestros.

En Jordania se ha incrementado la cantidad de guarderías de manera notable durante las últimas tres décadas. Durante el curso escolar 1981-1982 el número de guarderías alcanzó la cifra de 218, aumentando a 544 guarderías durante el curso escolar 1990-1991. Diez años más tarde esta cifra había aumentado a 1165 guarderías, de las cuales 1163 eran mixtas y sólo dos eran para niñas. El número de alumnos inscritos en las guarderías ese mismo año llegó a 83.777, de los cuales 39.014 eran niñas. Como punto de referencia, en el año 1952, tan sólo había matriculados 9.561 alumnos en total. Además el número de profesoras de guardería se multiplicó entre los años 1990 y 2000 de manera considerable, pasando de 1.932 profesoras en el curso escolar 1990-1991 a 3.878 maestras en el curso escolar 2000-2001 (Kaga, 2007).

Según los datos del Ministerio de Educación y Enseñanza en el período 2004-2005, la tasa bruta de matriculación (TBM) de alumnos preescolares alcanzaba el 37,9%. En 2001-2, la TBM fue 29,4%. Esta cifra es superior a la tasa promedio de los Países Árabes (16%) y al promedio mundial (37%), pero aún está por debajo del promedio de los países desarrollados (77%) (Kaga, 2007).

Es de destacar que actualmente en Jordania sólo mujeres trabajan en este sector. Uno de los motivos que lo explica es que las mujeres, por su naturaleza, están más capacitadas para tratar con los niños pequeños de lo que están los hombres, sobre todo si se trata de mujeres que ya son madres. Otro motivo es que las mujeres se acostumbraban a aceptar salarios más bajos que los hombres porque tradicionalmente en ellas no recaía la responsabilidad, de manera básica, de la economía familiar, y finalmente los hombres mismos se abstienen de trabajar en las guarderías al considerar que es un trabajo que se adecuaba a las mujeres y que merma su hombría.

El papel desempeñado por las guarderías y jardines de infancia, así como su desarrollo y la importancia de la función realizada en la sociedad jordana se pueden explicar por varios factores.

Se deriva en gran parte de una progresiva sensibilidad pública sobre la importancia del aprendizaje y desarrollo del niño como manera de combatir la desigualdad social, particularmente a través de intervenciones tempranas orientadas a los niños desfavorecidos. Al mismo tiempo, ha habido un incremento de la concienciación por parte de las familias de la importancia de esta etapa en la constitución de la personalidad del niño.

Además los cambios sociales han llevado a la salida de la mujer a los ámbitos educativos y laborales, y por tanto, la estancia de los padres fuera del hogar durante muchas horas del día, lo que tuvo como consecuencia que los padres tuvieran que buscar una manera alternativa de atenderle y educarle al niño.

Los problemas demográficos y las actuales circunstancias civiles de vivienda, mencionados anteriormente, han conducido a la agrupación de las viviendas en construcciones grandes, sobre todo en la capital, Ammán y en otras grandes ciudades como Irbid, Az Zarqa', etc. Así pues, muchos niños viven la mayor parte de su tiempo en pequeños pisos y entre estrechas paredes de piedra, quedando el campo de juego muy limitado generalmente. Los padres buscan lugares donde sus niños puedan jugar, divertirse, disfrutar de una cierta libertad, sitios donde se les ofrezcan a los niños, seguridad. Buscan en concreto un lugar que haya sido construido exclusivamente para ellos, que les pertenezca. Así que muchos padres han decidido enviar a sus hijos a guarderías y jardines de infancia, por ser los mejores lugares para conseguir todo lo anteriormente mencionado.

Hay que añadir que la misma falta de vivienda ha hecho que la salida del niño fuera del hogar sea un asunto peligroso debido a que las calles están repletas de medios de transporte y de comunicación, y que los padres actualmente raras veces disponen de tiempo suficiente para satisfacer las

necesidades de sus hijos para salir y moverse fuera del domicilio; por esto, ellos han encontrado en las guarderías y jardines de infancia una necesidad social adecuada.

Actualmente existen una serie de problemas en la educación infantil en Jordania, empezando por las metodologías que se suele utilizar en las guarderías y jardines de infancia. Sus metodologías son, en general, estrechas y otorgan una enorme importancia a la memorización y a la audición más que a los aspectos corporales, psicológicos, existenciales, sociales y vocacionales del niño. Se limitan básicamente a memorizar palabras, expresiones, números, canciones, algunas aleyas cortas del Corán y algunas palabras en otros idiomas, generalmente en inglés.

Las metodologías no deben limitarse a especificar horarios organizados para enseñar las asignaturas tradicionales como la lectura o el cálculo, etc. En cambio deben animarle al niño a participar, a crear, a tener iniciativa y a depender de sí mismo para resolver problemas. Igualmente, deben servir para prepararle para realizar esfuerzos superiores a su capacidad física, participando en el desarrollo de sus sentidos, y animándole a utilizar los diversos medios de comunicación y aprendizaje, a preguntar. La enseñanza preescolar debe ofrecer oportunidades para apreciar la belleza, desafiar la mente, realizar trabajos prácticos y aceptar a los tutores como cómplices.

Por esto, sería necesario que las metodologías utilizadas en las guarderías en Jordania, así como en los otros países árabes, incluyan un conjunto de actividades físicas, actividades de comunicación –de expresión oral y escrita–, actividades artísticas, actividades científicas (centradas en animales, vegetales, el medioambiente, etc.), actividades técnicas (relacionadas con máquinas, mecanismos, ordenadores, etc.), actividades deportivas y juegos, por ser considerados un importante ámbito de las actividades para la infancia.

Como los salarios de las maestras en las guarderías son más bajos que los salarios de las profesoras de educación primaria y secundaria tanto en los

sectores público como privado, esto puede conducir a una disminución del nivel de satisfacción profesional, y por tanto, de rendimiento profesional.

Otro problema está relacionado con el hecho de que la mayor parte de las guarderías están en locales alquilados y, en su esencia, no están habilitadas para ser guarderías y no cumplen con todos los requisitos exigidos por el Ministerio de Educación y Enseñanza para ser guarderías modernas, entre los que destacan:

- Que esté situada en un bajo como medida de prevención de accidentes.
- Que disponga de amplias superficies para jugar.
- Que disponga de la luminosidad y ventilación adecuadas.
- Que disponga de diversos tipos de juegos, especialmente de los educativos.

Otro problema tiene que ver con la ubicación de las guarderías que se hallan concentradas en las ciudades. La falta de las mismas en las zonas periféricas y los ámbitos rurales hace que los niños de estas regiones no puedan acceder a la enseñanza preescolar.

Hace falta destacar que el Plan Nacional de Jordania para la Infancia (2004-13) quiere alcanzar, antes del 2013, una tasa del 50% para la población infantil de 4 años y 70% para los niños de 5 años (Kaga, 2007). La estrategia gubernamental actual tiene cuatro ejes de acción:

- Crear un plan de estudios, estándares que normen el otorgamiento de licencias, e instrumentos para evaluar el grado de preparación para aprender de la población preescolar;
- Desarrollar estándares de formación para maestros y administradores de instituciones preescolares;
- Ampliar el acceso a los más pobres a través de la creación de jardines infantiles públicos;
- Sensibilizar a los padres con el fin de mejorar su comprensión sobre la importancia de contar con experiencias de aprendizaje a una edad

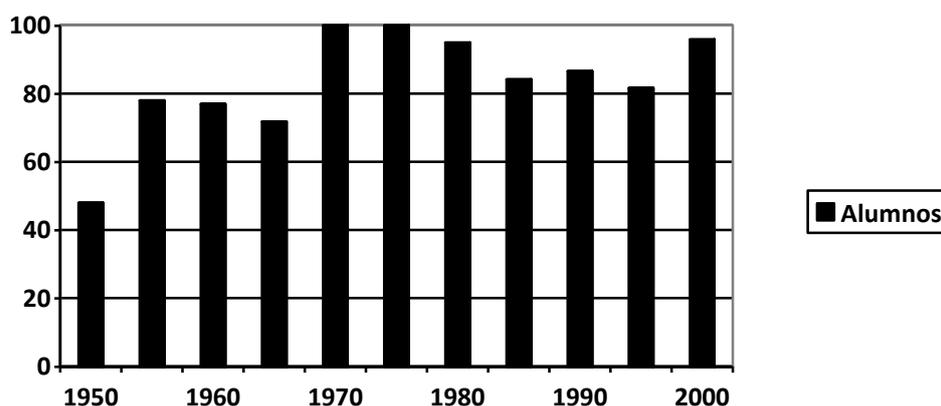
temprana y educarlos sobre el papel que deben desempeñar como primeros educadores de sus hijos (Kaga: 2007).¹²

4.8.2 Educación Básica

La educación básica es una regla del baremo educativo en Jordania, una base para la construcción de la unidad nacional y humana y el desarrollo de las capacidades y las tendencias personales así como la orientación de los alumnos hacia ellas. Está compuesta por los diez primeros cursos. Se trata de una educación obligatoria y gratuita en escuelas públicas, en las que se aceptan alumnos en el primer curso que hayan cumplido los seis años al principio del curso escolar al que accede.

El alumno no puede abandonar la enseñanza antes de cumplir los dieciséis años, esto es, antes de finalizar la etapa básica de la enseñanza, quedando eximido de ello si vive una situación sanitaria especial, para lo cual se requiere un informe médico de una comisión médica especializada.

CUADRO 4.6: TASA BRUTA DE MATRICULACIÓN (%): EDUCACIÓN PRIMARIA 1950–2000



Fuente: Basado en Al-Amayrah (1999)

¹² Para más detalles sobre esta reforma educativa en Jordania, véase el artículo de Yoshie Kaga. “Las estrategias de Jordania para la educación de la Primera Infancia en el marco del Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida”, 39, julio–agosto 2007 <http://www.unesco.org/education/earlychildhood/brief>

La enseñanza básica en Jordania ha experimentado un notable desarrollo desde la perspectiva cuantitativa ya que la cifra de escuelas pasó de 438 en el curso escolar 1967-1968, a 2.119 escuelas en el curso escolar 1980-1981, y a 2.501 escuelas en el curso 1989-1990. En el curso escolar 2000-2001, esta cifra alcanzó los 2.708 centros, de los cuales 449 eran escuelas para niñas, 703 para niños y 1.556 eran centros mixtos; en más de la mitad de las escuelas, se trabajó para conseguir que fueran mixtas en la educación básica (Al-Amayrah 1999).

En cuanto a la cantidad de alumnos, las estadísticas para Jordania recogidas en el recién publicado informe del Banco Mundial (2008), *The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa* (Un camino aún por recorrer: reforma educacional en Oriente Medio y Norte de África) indican las tendencias en la tasa bruta de matriculación en educación primaria a largo del periodo comprendido desde el curso escolar 1965-1967 hasta el curso escolar 2000-2001.

A pesar de todos los problemas demográficos que el país ha sufrido, Jordania es considerado como uno de los países de ingresos medios con mayor porcentaje de acceso a las escuelas según la edad, sobresaliendo por encima de otros países semejantes de Oriente Medio y Norte de África como Argelia, Egipto y Marruecos, ya que la tasa bruta de matriculación en la etapa básica en el curso escolar 2000-2001 alcanzó el 95,9%, unos 1.173.314 alumnos, de los cuales 574.745 eran niñas, con un porcentaje aproximado del 49% (Banco Mundial, 2008).

Como ejemplo del éxito del amplio programa de reformas iniciado por el Gobierno jordano en 1985, se puede citar las estadísticas que conciernen la totalidad de los alumnos en la educación primaria. A principios de la década de los ochenta, en el curso escolar 1980-1981 había 61.305 alumnos, cifra que había pasado a 878.905 alumnos en 1989-1990 (Al-Amayrah 1999).

La cantidad de maestros en este sector también ha incrementado enormemente, pasando de unos 4.092 en el curso escolar 1967-1968 a 37.523;

en el curso 2000-2001, de los cuales 22.473 eran mujeres, con un porcentaje del 60% aproximadamente (<http://www.kinghussein.gov.jo/resources3.html>).

Entre los principales motivos que han conducido a este gran incremento en la cifra de alumnos en la etapa educativa básica durante los años cincuenta hasta la actualidad, citaremos los siguientes:

- La aparición del principio de obligatoriedad de la enseñanza y la promulgación de la Ley 20 de Conocimientos del año 1955, según el cual la educación se hizo obligatoria hasta finalizar sexto curso de primaria; también se promulgó la Ley 16 de Educación y Enseñanza del año 1964, según el cual, se alargó el periodo de enseñanza obligatoria y gratuita hasta nueve años.
- Como consecuencia de la consecución del principio de igualdad de oportunidades educativas para todo el pueblo jordano, se han emprendido esfuerzos especiales para incluir a niñas, menores de zonas rurales, y discapacitados.
- El incremento de la importancia otorgada a la educación, en general, por parte de las familias, y a la educación de las niñas, en particular; así pues, la educación de las niñas tuvo como consecuencia un incremento importante de la proporción de niñas en el total del alumnado en la etapa básica.
- La creación por parte del Ministerio de Educación y Enseñanza de más escuelas básicas (anteriormente, de primaria y preparatorias) para hacer frente al notable incremento de la cantidad de alumnos inscritos en esta etapa, especialmente en los pueblos y zonas rurales, lo que le facilitó tanto a las niñas como a los niños seguir estudiando.

Merece especial atención el hecho de que el Ministerio de Educación y Enseñanza empezara a aplicar el examen para el diploma de primaria a partir del curso 1944-1945, estando éste vigente hasta el curso 1952-1953, año en el que se eliminó. En el año escolar 1954-1955, por primera vez, se empezó a realizar un examen de acceso a primer curso de preparatoria, que siguió realizándose hasta el curso escolar 1959-1960 (Al-Tall, 1979).

Esta etapa tiene como meta principal conseguir los objetivos educativos generales y preparar al ciudadano en los diferentes aspectos personales, corporales, mentales, espirituales, existenciales y sociales para que sea capaz de:

- Tener un conocimiento amplio de la historia del Islam, de sus principios, sus sentimientos, sus sabidurías, sus valores y llevarlos a la práctica.
- Perfeccionar las destrezas básicas de la lengua árabe de manera que pueda utilizarla fácil y fluidamente.
- Conocer las verdades y realidades básicas relativas a la historia de la nación musulmana y árabe, del pueblo jordano como ente árabe y musulmán, de manera específica, y la humanidad, de forma general.
- Conocer las verdades básicas relativas al medio ambiente natural y a la geografía jordana, árabe y mundial.
- Adoptar las reglas de comportamiento social, y respetar las costumbres de su sociedad, y sus tradiciones y valores.
- Amar a su país, ser orgulloso de él y responder a las responsabilidades para con él.
- Amar a su familia y a su sociedad, respondiendo a las responsabilidades para con ellas.
- Perfeccionar las destrezas básicas de una lengua extranjera como mínimo.
- Saber tratar los mecanismos numéricos, las operaciones matemáticas básicas y las formas geométricas para aplicarlas en la vida cotidiana.
- Adquirir las realidades científicas básicas, sus bases prácticas y utilizarlas para explicar los fenómenos naturales.
- Razonar de manera científica utilizando para ello la observación, la recogida de datos, el análisis y las conclusiones, construyendo en base a ello razonamientos y tomando decisiones.
- Adquirir las bases científicas de las formas tecnológicas que se le cruzan en su vida diaria y las perfecciones.
- Cuidar el medio ambiente, su higiene, belleza y riqueza.
- Conocer la importancia de su estado corporal y practicar las actividades deportivas sanas adecuadas.

- Participar en los aspectos de la belleza de las diversas artes y expresar sus tendencias artísticas personales.
- Poner en práctica habilidades profesionales que se le adecúen, sus capacidades, sus tendencias y luchar para desarrollarlas. Además aprender a respetar el trabajo manual al considerar que el trabajo es un oficio básico en la vida social.
- Adoptar los valores de la seriedad, el trabajo y el apoyo en uno mismo para conseguir la capacidad personal, para ganarse la vida y mantenerse.
- Expresar sus aficiones, su capacidad particular y la creatividad que tiene.
- Aceptar su cuerpo, respetar a los demás y respetar sus sentimientos.
- Tener en consideración el valor del tiempo y mejorar el aprovechamiento de sus momentos libres.
- Desarrollarse a sí mismo, tener ganas de comprenderse y aumentar su autoestima.

4.8.3 Educación Secundaria

La etapa secundaria sigue la etapa básica y es opcional. La educación secundaria dura dos años. En esa etapa se encarga de ofrecerle al alumnado – según sus capacidades y preferencias– experiencias culturales, científicas y profesionales específicas que satisfacen las necesidades de la sociedad jordana, existente o esperada, con un nivel que ayuda al alumno a acceder a la enseñanza superior o al ámbito laboral.

Hasta la promulgación de la Ley de Educación y Enseñanza Número 27 del año 1988 su duración era de tres años, con alumnos de edades comprendidas entre los quince y los dieciocho años, repartidos entre académicos y profesionales, con sus respectivas diferentes ramas. Cuando la nueva ley entró en vigor, la etapa secundaria pasó a tener dos años de duración, para alumnos de edades entre los dieciséis y los dieciocho años. Continuó la misma división en dos vías, pero se introdujo un nuevo esquema de ramas, a saber:

- Tres ramas para la vía académica: humanidades, ciencias y legislación.

- Seis ramas para la vía profesional: económica, industrial, agrícola, hostelera, sanitaria y economía doméstica.

La etapa de educación secundaria en Jordania tiene como meta principal formar a ciudadanos capaces de conseguir una serie de capacidades y destrezas en los diversos ámbitos científicos, prácticos, comunicativos, personales, nacionales y humanos. Al mismo tiempo sirve para preparar al ciudadano para que sea capaz de:

- Utilizar la lengua árabe para afianzar su capacidad de comunicación, desarrollar su cultura científica y humanística, adquirir los componentes de la correcta construcción lingüística de la lengua, así como apreciar sus artes.
- Adaptar a los cambios ambientales específicos de su nación, de su naturaleza, de su población, de su sociedad y de su cultura, y trabajar para mejorar su explotación, mejorar sus posibilidades y su desarrollo.
- Formar un acervo cultural influido por la civilización de su pueblo, tanto pasado como presente, y adquirir la necesidad de abrir la mente hacia la civilización mundial participando en ella.
- Entrar en interacción con el ámbito cultural particular de su sociedad y trabajar en su desarrollo.
- Tomar conciencia de la importancia de la familia, apegarse a ella y a la función de ésta dentro de la vida social.
- Incrementar su autoestima, la consideración de la humanidad del ser humano, el respeto del honor de los demás y de la libertad de éstos.
- Adquirir los principios de la creencia musulmana, de los mandamientos de la *shariaa*¹³, de sus valores aplicándolos en su comportamiento, entendiendo los valores y creencias de las demás religiones.
- Sentir amor hacia su patria, así como participar en la resolución de sus problemas y conseguimiento de su seguridad y estabilidad.
- Conocer la realidad de su nación, sus asuntos, estar orgulloso de su pertenencia a ella y conseguir su unidad y desarrollo.

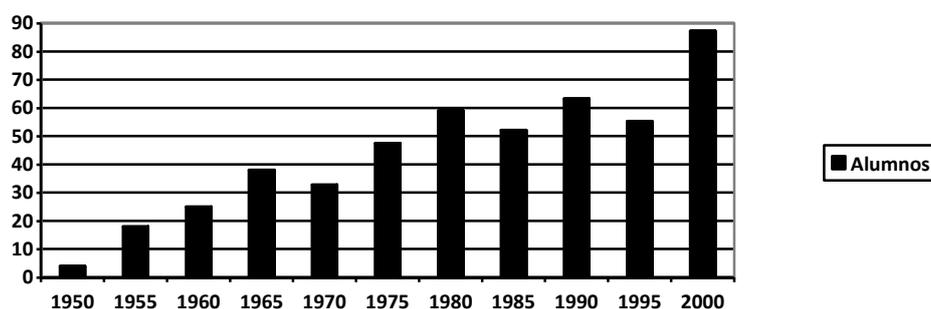
¹³ Refiere al sistema jurídico islámico.

- Llevar a cabo sus responsabilidades y aferrarse a sus derechos.
- Trabajar con el espíritu de equipo, respetar las bases del consejo y de la democracia en sus diferentes formas, aplicándolas en su trato con los demás individuos, teniendo fe en los principios de la igualdad social.
- Asumir los asuntos y problemas internacionales, concienciándose de la importancia del entendimiento internacional y de la paz basada en el derecho y en la igualdad.
- Perfeccionar un idioma extranjero, como mínimo.
- Adquirir los conceptos, las relaciones matemáticas y lógicas para utilizarlas en la resolución de problemas.
- Buscar las fuentes de los datos, perfeccionar los procesos de la recogida de datos, de su almacenamiento y tratamiento así como los mecanismos para sacar provecho de ellos.
- Adquirir las verdades renovadas de la ciencia y su aplicación, siendo capaz de examinar su autenticidad por el método experimental así como conocer su función en la creación del desarrollo humano.
- Mantener el medio ambiente, su higiene; desarrollar sus posibilidades y riqueza.
- Adquirir los datos y reglas sanitarias relativas al desarrollo equilibrado corporal y psicológico y ponerlos en práctica.
- Apremiar el trabajo artístico y expresión de sus tendencias artísticas para producir trabajos artísticos positivos según sus capacidades y posibilidades.
- Intentar conseguir los requisitos formativos profesionales, para su emancipación económica así como la autosuficiencia.
- Desarrollarse, a través del aprendizaje personal y permanente, durante toda la vida.
- Invertir sus ratos libres en la práctica de pasatiempos positivos y trabajar para desarrollarlos.
- Reflejar en su conducta los valores árabes, musulmanes y humanos.
- Utilizar la razón en el diálogo, trato indulgente y respeto al escuchar a los demás.

La educación secundaria también ha sido testigo desde la creación del reino hasta la actualidad de un progreso muy grande, como demuestran los datos estadísticos publicados. Así pues, en el curso escolar 1976-1977, la cifra de escuelas de secundaria alcanzaba los 220 centros, incrementándose a 325 en el curso escolar 1980-1981, y a 775, en el 1989-1990 (Al-Amayrah 1999). En el curso escolar 2000-2001 la cifra aumentó hasta los 1.126. En cuanto a la cantidad de alumnos en esta etapa, también se ha incrementado de manera notable (<http://www.kinghussein.gov.jo/resources3.html>).

A lo largo de los años se ha visto un aumento en el número de alumnos que cursaban educación secundaria. Así que en el curso escolar 1954-1955, se matricularon unos 26.683 alumnos; en el periodo 1988-1989, esta cifra alcanzó 100.570. Diez años más tarde, en 1998-1999, la cifra había incrementado de nuevo y unos 163.877 estaban en secundaria (académica o formación profesional), formando el 12% de la cifra total de alumnos. Esta tendencia a la alza sigue, con unos 173.755 alumnos en el curso 2000-2001 (<http://www.kinghussein.gov.jo/resources3.html>). Se puede apreciar el progreso general que ha hecho Jordania en la matriculación de alumnos en educación secundaria en el Cuadro 4.7.

CUADRO 4.7: TASA BRUTA DE MATRICULACIÓN (%): EDUCACIÓN SECUNDARIA 1950–2000



Fuente: Basado en <http://www.kinghussein.gov.jo/resources3.html>

Igualmente, se ha producido un incremento palpable en la cifra de maestros en las últimas tres décadas. En el curso 1980-1981 el total de maestros

de la etapa secundaria alcanzó los 3.711. Esto aumentó a 9.784 maestros en 1990-1991 y a 14.280 maestros en el 2000-2001, de los cuales 7.561 eran mujeres (<http://www.kinghussein.gov.jo/resources3.html>).

A pesar de este desarrollo, la educación secundaria en Jordania antes de la celebración del Primer Congreso Nacional sobre el Desarrollo Educativo en 1987, fue víctima de una serie de problemas, problemas que señaló el informe gubernamental sobre la política educativa que fue el resultado del dicho congreso. Figuraban en el informe una serie de problemas que incluían: la complejidad de los objetivos de la etapa y de sus generalidades; una falta de coordinación entre el objetivo general de la educación secundaria y sus objetivos específicos; una falta de equilibrio entre la educación secundaria académica y la educación secundaria profesional. Esta realidad pesimista ha llevado a una revisión del concepto de la educación secundaria, de sus objetivos y de sus ramas con el objetivo de mejorar esta etapa por parte del gobierno que decidió iniciar un amplio programa de reformas cuya primera prioridad fue la mejora cualitativa de la educación secundaria.

Para promover la reforma, el gobierno adoptó varias medidas atrevidas. Primero se aumentaron los requisitos académicos mínimos para los profesores, exigiéndose titulaciones universitarias a los profesores de secundaria. También hubo una reestructuración del sistema escolar y una modernización del plan de estudios. El proyecto comprendía inversiones en edificios, equipos, mobiliario, libros y otros materiales, así como en la creación de tres centros universitarios de formación del profesorado.

En cuanto a los resultados, según la evaluación del programa realizada por Linda A. Dove del Banco Mundial (2000), aunque las estadísticas de escolarización en Jordania se encuentran entre las mejores del Oriente Medio, las mejoras de la eficacia del profesorado y del nivel de los alumnos han tardado en llegar, y aún no satisfacen las expectativas del gobierno y el pueblo de Jordania. Sin embargo la autora concluye que esta lentitud debe considerarse en el contexto de lo que sabemos sobre el proceso de cambio en cualquier sistema

educativo: es decir, se necesita una década por lo menos para que los profesores y alumnos se adapten al cambio y se familiaricen con un nuevo plan de estudios.

**CAPÍTULO CINCO:
LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN JORDANIA**

Este capítulo explicará las distintas fases en el desarrollo de la Educación Especial en Jordania, desde sus inicios hasta el periodo actual. Ofrecerá también una descripción y análisis de los programas educativos ofrecidos a los niños discapacitados en este país, incluyéndose información sobre la educación para niños con discapacitados mentales moderados y con discapacidad física, sea de carácter auditivo, visual o motriz. Se tratará el tema de la educación para niños con necesidades especiales de manera más detallada, siendo como es el enfoque principal del presente trabajo. Luego se considerarán los principales servicios ofrecidos en el ámbito de la educación especial, haciéndose hincapié en los servicios de capacitación profesional porque el tema de preparar a los discapacitados para llevar una vida normal dentro de la sociedad jordana es considerado como parte fundamental en las estrategias del gobierno. El capítulo se finalizará con presentar a los cuerpos que trabajan en el ámbito de la educación en Jordania, explicando su estructura organizativa, así como sus responsabilidades y las labores que realizan, sean en campo, centros o escuelas especialistas.

5.1 EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN JORDANIA

En los últimos veinte años, como sería el caso en otros países del mundo, la Educación Especial ha visto en el Reino Jordano Hachemita una evolución grande y espectacular, pero en términos generales, según autores como Al-Wakfi (2003) y Al-Bataina *et al.* (2005) es posible distinguir cuatro fases distintas en el desarrollo de la Educación Especial en Jordania.

5.1.1 Años Anteriores a 1970

Tomando como punto de referencia una visión general de los años anteriores a 1970 podemos denominar a esta primera etapa como una fase de creación o una fase preparatoria, para diferenciarse ésta de las siguientes fases. Esta fase se caracterizó principalmente por una mezcla de curiosidad y temor hacia la gente con discapacidades como un fenómeno mal entendido y finalmente por el riesgo en la aventura experimental del trabajo con grupos de

discapacitados. Esto fue un trabajo que requería que estos grupos estuvieran apartados o aun aislados de la sociedad en general, lejos de los otros ciudadanos, ya que por aquel entonces los que sufrían alguna discapacidad solían ser considerados todavía como diferentes, inválidos o enfermos, individuos a los que se debía aislar de los demás casi como modo de protección para el bien general.

La insistencia de algunas instituciones e individuos sobre la necesidad de encontrar el lugar adecuado y de preparar las circunstancias idóneas a los discapacitados, así como la obstinación para orientarse en esta dirección, estaba tras el éxito relativo de esta fase que fue testigo del nacimiento de unas cinco instituciones para discapacitados en Jordania. No hay que olvidar que ya a finales de los años treinta, Jordania empezó a otorgar gran importancia a la educación de los discapacitados, creando la primera escuela especial para personas discapacitadas en Jerusalén en 1938. Conocida como la Escuela de la Alteza, este centro educativo otorgó gran importancia a los temas de los discapacitados (Al-Wakfi, 2003).

A partir de este periodo empezó la inmersión en la experiencia de la creación de colegios y centros de Educación Especial que eran conocidos en esta época como Centros para Sordos o para Retrasados Mentales. Se empezó a poner cada vez más énfasis en la importancia de educar a los niños con discapacidad y se desarrollaron poco a poco los servicios educativos y sanitarios para ellos.

Jordania fue testigo además del nacimiento de la Institución de los Territorios Sagrados para Sordos y Mudos, que inauguró Su Alteza el Rey Hussein el Grande en el año 1964, que tenía cabida para 30 estudiantes y tres profesores cuando se fundó. Este centro se ha convertido hoy en día en una institución que da cabida a 130 alumnos y a 50 funcionarios (Al-Bataina *et al.*, 2005). Ofrece una gama amplia de servicios educativos, prácticas laborales y una atención interna a partir de la etapa de maternal y preescolar hasta la fase de prácticas laborales, con la siguiente estructura:

- Fase preparatoria (es decir, maternal y preescolar) tres a seis años.
- Fase primaria, seis a 15 años.
- Fase secundaria (de instituto) y formación profesional, 14 a 17 años.

Igualmente, Jordania presenció la creación a finales de esta etapa la primera institución encargada de los asuntos de los deficientes mentales, que es considerada como el núcleo más moderno de las instituciones y centros para los niños con discapacidad mental en Jordania, construida por un organismo suizo, que se denominó con el nombre de Organismo Suizo para la Ayuda Individual en el año 1968. Cuando se construyó, ofrecía servicios a cerca de 100 beneficiarios, con deficiencias mentales tanto de grado leve como grave (Al-Wakfi, 2003).

En 1969, esta etapa fue testigo de la aparición de otras tres instituciones gubernamentales, empezando con la Escuela Annur para Discapacitados, Ammán. Este centro prestaba servicios educativos y educación especial a los discapacitados, en su régimen interno y exterior. Tenía capacidad para unos 60 beneficiarios en aquel entonces, a los que ofrecía todos los programas y servicios. Actualmente su capacidad alcanza cerca de 140 alumnos discapacitados, de cuya educación y práctica se encarga hoy en día un cuerpo administrativo compuesto por 32 profesores.

La segunda institución llevaba entonces como título el Centro Al-Amal para Sordos (aunque actualmente este centro situado en la capital jordana está conocido como el Colegio Al-Amal de Educación Especial). Ofrecía diversos servicios y programas educativos, de enseñanza y de prácticas a alumnos sordos con edades comprendidas entre cuatro y ocho años, para formación inicial y para las etapas de maternal y preescolar. Su capacidad inicial era de unos 50 alumnos beneficiarios, en régimen normal y de internado (Ministerio de Educación, 1980).

Al fundarse, la tercera institución que se situaba en Irbid fue también denominado como un Centro para Sordos, pero actualmente es el Colegio Al-Amal de Educación Especial. Ofrecía los mismos servicios y programas educativos a alumnos sordos entre cuatro y ocho años, para las mismas etapas

de educación y formación. Además tenía una capacidad semejante en dos regímenes escolares.

En la actualidad, la oferta educativa por parte de estas dos instituciones es muy moderna y ambos centros se han ampliado para englobar edades comprendidas entre los cuatro y los 18 años, empezando por primero de maternal hasta el noveno curso. El número de alumnos de cada escuela actualmente es de cerca de 190, en régimen de internado y en régimen normal. Cada edificio ha sido diseñado para alcanzar una capacidad máxima de unos 200 beneficiarios, además cada una de las instituciones actualmente cuenta con la existencia de grandes cantidades de cuadros prácticos y preparatorios para tratar con sordos, y el personal de cada centro alcanza cerca de 80 funcionarios (Al-Bataina *et al.*, 2005).

En conclusión, es posible decir que en esta fase se vio no sólo el comienzo de la educación para los discapacitados y un cambio en las actitudes de la sociedad sino también la apertura de las puertas a la expansión cuantitativa y tipológica en los ámbitos laborales con todos los grupos de discapacitados que iba a ocurrir en la década de los setenta.

5.1.2 Etapa de Transformación: 1971-1980

Si la primera etapa se caracterizó por la preparación y creación de centros de Educación Especial, se puede decir que la segunda etapa, en la década de los setenta, puede denominarse como etapa de transformación.

Al principio de los años setenta, la situación de la Educación Especial en Jordania presentaba un escenario muy complicado pues había un gran número de cuerpos y organismos dedicados a la labor social que trabajaban para asociarse con los muchos tipos de Educación Especial. Entre la diversidad de entidades representadas se encontraban los siguientes:

- La Fundación Reina Alia para El Trabajo Social y el Voluntariado.
- El Ministerio de Educación y Enseñanza.

- La Unión General de Organismos Humanitarios.
- Diversos cuerpos y organismos internacionales, como por ejemplo Unicef.
- Varias organizaciones humanitarias, de sectores civiles y privados, como por ejemplo la Creyente Roja, Médicos sin Fronteras.

Ofrecían todo tipo de apoyo a una gama amplia de sectores y a los programas y servicios que existían en todas las zonas del reino sin excepción, sea en las ciudades o las afueras urbanas, en las aldeas, o aún en los múltiples campamentos donde se concentraban a los refugiados palestinos sin documentación (Ministerio de Enseñanza, 1995a).

Ante la entonces inexistencia de una política nacional de Educación Especial en Jordania, y la urgente necesidad de coordinar la diversidad de oferta que se encontraba en este campo por parte de cuerpos oficiales y no oficiales se tomó la decisión de crear la nueva Dirección de Educación Especial en 1973 bajo el control del Ministerio del Desarrollo Social. La nueva Dirección de Educación Especial se encargó oficialmente de responsabilizarse del compromiso de orientar la política de Educación Especial para un mayor compromiso hacia los individuos discapacitados y dirigir los programas educativos especiales en Jordania y planificar de forma detallada la orientación de su política futura y la modernización de las instituciones implicadas.

Actualmente, siguiendo varias renovaciones y remodelaciones, la Dirección de Educación Especial ostenta las siguientes funciones y responsabilidades:

- Proveer la atención institucional y los servicios educativos y psicológicos a los discapacitados, dentro de una política de Educación Especial a través de una diversa serie de escuelas, centros y cursos, que prestan una gama amplia de servicios de atención y alojamiento, además de educación, enseñanza y asesoramiento.

- Diseñar una política de servicios de Educación Especial en Jordania, preparar y adoptar proyectos exploratorios, y plasmar los planes adecuados para la realización de estas medidas.
- Proveer los servicios prácticos, la formación laboral y la contratación de diferentes grupos de discapacitados por medio de centros de formación laboral y programas de contratación en los que se ofrecen prácticas en oficios como los herreros, los carpinteros, los curtidores, los floricultores, los maquilladores, los pintores, los mecánicos de coches, juntos con las labores como el tapizado, la tricota y las tareas diarias básicas.
- Apoyar los programas de orientación y culturización sociales para las familias de los discapacitados y la sociedad local que tienen por objetivo disminuir los efectos de las discapacidades, explicar los procedimientos que han de seguirse en el trato con el niño discapacitado, mejorar la relación con el colegio, trabajar para igualar las orientaciones de la sociedad hacia el discapacitado, apoyar programas de publicidad en las televisiones, en la radio, en los periódicos y en las revistas, y coordinar las organizaciones relacionadas para hacer llegar los programas orientativos a los interesados.
- Hacer estudios e investigaciones sobre el tema de la discapacidad, realizar coloquios y conferencias sobre el mismo tema, ofrecer consejos técnicos (de índole educativa, psicológica y laboral) a los discapacitados, a sus familiares y a otros investigadores, estudiosos o interesados en los diferentes ámbitos de la discapacidad.
- Contratar a los discapacitados y ofrecerles las facilidades adecuadas, exenciones debidas y preferencias necesarias según las leyes del estado.
- Supervisar los colegios, centros y cursos que prestan cualquier tipo de servicio de Educación Especial, tanto en el sector gubernamental como en el privado, seguir la creación y funcionamiento de los programas y las diversas actividades ofrecidos, trabajar permanentemente para asegurar el progreso de los medios para tratar con los discapacitados y crear planes y ejes estratégicos para unir a todos los grupos con interés en el tema de la Educación Especial.

El año 1973 también fue testigo de la creación del denominado Centro de Preparación Profesional basado en la capital jordana que servía como una plataforma de formación y orientación para la gente que iba a entrar en el mundo laboral. Fue diseñada para estudiantes de varias edades desde los 16 hasta los 45 años, con una amplia gama de discapacidad mental, auditiva, visual y/o motriz. Se crearon programas y servicios que se ajustaban a las necesidades variadas de estos beneficiarios y a su preparación para diversos oficios como la carpintería, la herrería, la costura, la peletería, la fabricación de asientos de vehículos, calzado, cerámica, artículos hechos de bambú, y otros oficios que podían practicar los alumnos.

Esta etapa también se caracterizó por el incremento en la creación de centros e instituciones, llegando a alcanzar la cifra de 25 centros e instituciones encargados de los discapacitados. Gracias a esta expansión, el número de beneficiarios en el reino aumentó a cerca de 500 alumnos. Al mismo tiempo, se llevaron a cabo mejoras en algunos ámbitos y medios de enseñanza, por ejemplo se introdujeron actividades y metodologías nuevas y más modernas que en la etapa anterior. Hubo además una diversificación en los servicios y programas ofrecidos a los distintos grupos de discapacitados y a la largo de esta etapa se crearon muchos nuevos programas con tintes prácticos, profesionales y preparatorios (Ministerio de Enseñanza, 1996).

La Organización de Salud Psicológica fue pionera en interesarse por el ámbito de la Educación Especial, desprendiéndose de este interés la creación de centros pertenecientes a la Organización Jabal Al-Lawibda en el año 1972, así como el Centro Al-Buqaa, en 1974, y el Centro Bidar Wadi As-Sair, a finales de la década, en 1979. Estos centros siguen prestando servicios completos a los discapacitados mentales en régimen interno y normal. Estos servicios incluyen programas educativos, prácticos, y de preparación profesional, así como orientación, atención interna junto con actividades recreativas y otros programas similares. En la actualidad el número de beneficiarios de los centros pertenecientes a la Organización de la Salud Psicológica alcanza la cifra de 200 estudiantes discapacitados (Al-Bataina *et al.*, 2005).

5.1.3 El Periodo 1981-1992

Al principio de la década de los ochenta la Organización de las Naciones Unidas denominó el año 1981 como el Año Internacional de los Discapacitados con la finalidad de mejorar la situación social de los discapacitados a nivel internacional y promover los derechos de este grupo. La respuesta a este reto considerable de elevar el estatus de los discapacitados se dio a nivel local, y fue elevada y real en Jordania, que se puso a la cabeza de todos los países árabes, tanto los que se encontraban en vías de desarrollo como los ya desarrollados, otorgándole importancia específica y tangible al tema de la discapacidad considerándolo como uno de los temas sociales actuales que exigía ser tratado con urgencia.

Del Año Internacional de los Discapacitados se desprendieron una serie de principios y acuerdos importantes, que pedían trabajar con grupos de discapacitados. Como había sido el caso en otros países, hubo una reorientación del pensamiento sobre el sistema de educación e integración social de los discapacitados y como consecuencia, se estableció una serie de políticas que tenían como objetivo ampliar y mejorar la selección de programas y servicios de índole educativa, preparatoria u orientativa.

Al mismo tiempo se buscaba prestar mejor atención institucional a todos los individuos discapacitados ofreciéndoles programas y servicios bien adecuados a sus capacidades y tendencias individuales, con la intención de ayudarles a sacar lo máximo de su vida.

Por otro lado, les animaron a considerarse como miembros productivos de, y participantes activos en la sociedad en la que vivían, promoviendo una visión igualitaria y justa dentro de la sociedad jordana al establecerse claros y equilibrados planes para la formación del ciudadano jordano con todo orgullo y dignidad.

Si las dos anteriores etapas se caracterizaron por la preparación para la creación de centros e instituciones para la incorporación en el conjunto de

instituciones sociales y el desarrollo de la tipología y nivel de servicios, esta tercera etapa se caracterizó no sólo por la ampliación de la cantidad de servicios en el ámbito de la atención a los discapacitados sino también por los intentos de crear un cuadro técnico con los conocimientos y destrezas necesarios para trabajar en este ámbito.

Hubo una oleada de construcción a lo largo de los años ochenta, y se vio la aparición de una serie de colegios, centros e instituciones destinados a prestar servicios de alta calidad a los diversos grupos de personas con discapacidades de índole mental, auditiva y motriz. Algunas de estas instituciones se fundaron por medio del estado con financiación gubernamental, otras por asociaciones caritativas como la anteriormente mencionada Organización Jabal Al-Lawibda u organismos voluntarios con fines no lucrativos.

Igualmente, esta etapa se caracterizó por la aparición de facultades y centros especializados para preparar los cuadros técnicos preparatorios de educación y enseñanza de los discapacitados, a las que apeló la necesidad real de proveer los cuadros bien equiparados para trabajar en este ámbito, pues la etapa anterior fue testigo de una fuerte carencia de cuadros especializados para trabajar con estos grupos. La creación de la nueva Facultad de Servicios Sociales (actualmente Facultad Princesa Rahma) para preparación de asistentes sociales, la introducción de cursos sobre Educación Especial y Psicopedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Jordania y la apertura de la Facultad de Tratamiento Natural al amparo de los Servicios Médicos del Reino, junto con otras innovaciones tuvieron una influencia importante y positiva en la preparación profesional para las personas que iban a trabajar con los diferentes tipos de discapacitados en los ámbitos de la educación, la enseñanza, la medicina y la labor social (Obeidat y Arrashdan, 1993).

Gracias a estos avances, la Universidad de Jordania ha sido capaz de formar cantidades nada desdeñables de especialistas en evaluación psicológica, educativa y de educación especial con muy buenas capacidades en el uso de los diferentes exámenes, trabajar a partir de éstos y formular los juicios definitivos. Hoy en día estos especialistas trabajan en el Ministerio de Sanidad, en el

Ministerio para Desarrollo Social y en el Ministerio de Servicios Médicos Reales, en los ámbitos familiares y en las escuelas del Ministerio de Educación y Enseñanza. De esta manera, Jordania ha conseguido dar un gran paso en el ámbito del diagnóstico de los discapacitados de diferentes grupos.

5.1.4 El Periodo Actual a Partir de 1993

Si se puede considerar el año 1981 como el comienzo de la anterior etapa por ser el Año Internacional de los Discapacitados entonces se puede decir que el último periodo empieza con la entrada en vigor de la Ley número 12 que data del año 1993. Partiendo de la creencia en la importancia de la Educación Especial y del concepto de la educación para todos, además del principio de la necesidad de seguir prestando los mejores servicios a los discapacitados, al considerarlos uno de los grupos menos afortunados de la sociedad jordana, el Capítulo IV de la Constitución jordana asegura a las personas discapacitadas sus derechos a la educación, a la preparación profesional, al trabajo y a una vida digna en general. Sin embargo es la Ley de Atención a los Discapacitados número 12 del año 1993 y la Ley del Ministerio de Educación y Enseñanza número 3 del año 1994, que estipulan la obligación del Ministerio de Educación y Enseñanza de prestar los servicios educativos y educacionales adecuados a cada tipo de alumno con necesidades especiales para satisfacer estas necesidades –dentro de sus posibilidades– con el fin de conseguir los mejores resultados que les ayuden a enfrentarse a sus vidas futuras. Este periodo marcó la introducción de toda una serie de legislaciones y acuerdos que trataron varios aspectos de la vida de los discapacitados a lo largo de este periodo en el estado jordano.

Si las tres anteriores etapas se caracterizaron por la creación de escuelas y centros, por la ampliación del ámbito de sus servicios así como por la incorporación en el trabajo social de numerosas asociaciones humanitarias que se encargaban de los discapacitados con un claro alcance social, a partir del año 1993 se vio el gran despegue y rápido progreso de la innovación, la renovación y el desarrollo de la Educación Especial en todos los ámbitos y a todos los niveles: los centros y escuelas, los servicios ofrecidos por ellos y los cuerpos de trabajadores y equipos supervisores. En gran parte esta ampliación cuantitativa

era necesaria para hacer frente al incremento del número de solicitudes por parte de los discapacitados y sus familias.

Cada vez más organismos en Jordania empezaron a incorporarse a las labores sociales con discapacitados y se ampliaron los servicios, los programas, las etapas educativas y los servicios de atención interna así como la preparación y orientación profesional y los regímenes del tratamiento. Se observó también que los centros, las instituciones, las escuelas y los cursos de Educación Especial empezaron a expandirse fuera de la capital y los grandes centros urbanos, llegando a todas las zonas del reino, sin excepción. Según los datos publicados por el Ministerio para Desarrollo Social (véase <http://www.kinghussein.gov.jo/resources3.html>) en 1995 el número de instituciones encargadas de los asuntos de los discapacitados mentales, auditivos, motrices o visuales, así como de aquellos que tienen múltiples discapacidades había alcanzado la cifra de 57. Este cálculo incluía instituciones tanto gubernamentales como las voluntarias o caritativas.

No sería una exageración considerar esta etapa como el verdadero inicio de la orientación de la Educación Especial moderna en Jordania para entrar plenamente en el siglo XXI, cuando se experimentaron profundos cambios en la sociedad y como consecuencia en las instituciones que la servían. Frente a los reclamos por la inclusión de los niños con capacidad de aprendizaje dentro de los colegios públicos con un ambiente educativo apropiado para ellos que facilitaría la capacitación completa en todo caso posible, hubo una remodelación y modernización de todos los aspectos de los servicios de Educación Especial, lo cual afectó a la programación de los centros y escuelas tanto públicos como privados.

Estas reivindicaciones tenían eco también en los ámbitos educativos, prácticos, orientativos y preparatorios, hallándose reflejadas en los profundos cambios en los niveles de atención interna y de tratamiento y en las posibilidades de conseguir empleo. Se vio la aparición de los cursos especiales adjuntos para grupos capaces de realizar prácticas en los centros de preparación, en las empresas, en los talleres y en trabajos protegidos.

En conclusión, se puede decir que en el periodo final se ha hecho grandes esfuerzos para hacer realidad los sueños anhelados por los especialistas, educadores, los discapacitados y sus padres que deseaban todos conseguir una vida digna y elegida para los discapacitados, reivindicando los mismos derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad.

5.2 PROGRAMAS EDUCATIVOS OFRECIDOS A NIÑOS DISCAPACITADOS

En las secciones siguientes se ofrece una descripción y análisis de los programas educativos ofrecidos a los niños discapacitados en Jordania. Se incluye aquí información sobre la educación para niños con discapacitados mentales moderados y con discapacidad física, sea de carácter auditivo, visual o motriz. Se trata el tema de la educación para niños con necesidades especiales en otro apartado y de manera más detallada, siendo como es el enfoque principal del presente trabajo.

5.2.1 Programas para Discapacitados Mentales (Moderados)

La naturaleza de los servicios educativos en los centros de Educación Especial para discapacitados mentales de discapacidad mental leve y moderada se diferencia según las condiciones y posibilidades del centro, pues algunos de los centros se basan en métodos educativos colectivos, otros en métodos individuales, y otros en un método que combina los dos. Actualmente prevalece la orientación basada en métodos educativos individuales en la mayor parte de los centros.

Las etapas de enseñanza de los discapacitados mentales (leve y moderada, además de otras discapacidades duales) en los centros de Educación Especial en Jordania se pueden dividir en tres.

El primer programa, el de la etapa preescolar (4-8 años), tiene por objetivo ofrecer servicios tempranos a los niños con discapacidad mental para disminuir, lo máximo posible, la influencia de la discapacidad.

En la segunda etapa, la de escolar (9-11 años), se ofrecen servicios de enseñanza así como prácticas diarias que se adaptan a todos los niños discapacitados con el método educativo individual o colectivo en el ámbito de la enseñanza de las destrezas académicas básicas relativas a la escritura, la lectura y el cálculo con un método que se adapta a las capacidades de aquellos niños. Igualmente, el programa de la etapa escolar tiene como objetivo poner en práctica las destrezas de cuidado corporal, asuntos de la vida cotidiana, el desarrollo social, el desarrollo de la personalidad, el desarrollo lingüístico, la cognición y el desarrollo físico, sensorial y motriz.

La tercera y última etapa, la de formación profesional (12-14 años) es una etapa de unión entre la enseñanza del niño discapacitado y la experiencia profesional. Durante esta etapa tiene lugar el conocimiento por parte del niño de las diferentes profesiones y su dotación de las habilidades necesarias que le permiten prepararse profesionalmente y saber cómo se utilizan los requisitos e instrumentos de trabajo que manejará durante la etapa de formación profesional.

La programación utilizada por los individuos con discapacidad sigue este esquema:

- El Programa de Actividades Creativas como el arte, la pintura, el dibujo, las manualidades y la narración de cuentos sirve para desarrollar estas capacidades y tendencias en el niño con discapacidad. Incluye además ver programas de televisión, películas y diapositivas. Al mismo tiempo, le ayudan captar algunas habilidades básicas como la comprensión, la conversación, el conocimiento y los aspectos motrices y lingüísticos expresivos. Con estas habilidades, el profesor dispone de una capacidad suficiente para enseñar y hacer practicar al niño estas actividades.
- El Programa de Destrezas Académicas incluye tanto el idioma (lectura y escritura) como las matemáticas (cálculo) y está supervisado por profesores especializados con experiencia amplia dentro de este ámbito educativo y metodología.
 - El Programa de Idioma desarrolla los aspectos relativos a la pronunciación, la práctica y la memoria auditiva, la comprensión, la

diferenciación de las formas, la memoria visual y motriz, las voces lingüísticas, su pronunciación y otras actividades académicas que tienen por objetivo desarrollar las capacidades lingüísticas del alumno.

- El Programa de Matemáticas engloba las cantidades, formas y medidas; así pues, el alumno practica la relación de números y aprende a sumar, restar, multiplicar y dividir, así como conocer las formas geométricas según el tipo y el volumen. El objetivo principal del programa es desarrollar las capacidades de memoria del niño, la comprensión profunda, la memorización y otras destrezas.
- El Programa de Destrezas Personales y Sociales tiene por objetivo que el niño aprenda las habilidades de cuidado personal con el fin de ser capaz de vivir independiente así como el conocimiento de las partes del cuerpo, las orientaciones y habilidades motrices, artísticas y otras habilidades que mejoran el conocimiento de los asuntos cotidianos de la vida del alumno. Incluye además la cocina y otras actividades del hogar.
- El Programa de Deporte se encarga de que los discapacitados practiquen diferentes tipos de deporte en centros especializados. Los deportes incluyen juegos de fuerza, atletismo, natación, actividades físicas, y para los alumnos mayores, a las anteriores actividades habría que añadir la participación en acampadas, excursiones y otras actividades en el ámbito local.
- El Programa de Destrezas Musicales orienta al niño discapacitado en la utilización de diferentes instrumentos musicales por ejemplo el piano, que le facilita al alumno discapacitado aprender los sonidos, descubrir sus orígenes, y cantar y hacerle practicar cómo tocar un instrumento para hacer salir estos sonidos. Para los alumnos menores hay programas de canciones infantiles.
- El Programa de Formación Profesional tiene como objetivo desarrollar las habilidades profesionales del niño discapacitado, enseñarle el nombre de los utensilios utilizados por varias profesiones, su utilización así como los oficios provistos en los centros (véase Figura 5.2) y cómo prepararse para entrar en el mercado laboral.

Aunque los planes y programas educativos puedan variar de un centro a otro, y también los medios utilizados puedan entre un profesor u otro, el medio educativo más extendido en los centros de Educación Especial para el grupo de discapacidad mental moderada o leve suele ser el Plan Educativo Individualizado (PEI).

El término PEI hace alusión al plan de educación que se le programa a un niño determinado para satisfacer sus necesidades educativas y contiene los objetivos cuya delimitación se prevé de acuerdo a unos determinados patrones en un periodo determinado y limitado. Este PEI es trazado por una comisión formada por el director del centro de Educación Especial, el profesor del niño discapacitado, su tutor, un representante de la dirección de Educación Especial y el psicólogo social del centro, un médico y cualquier otro individuo que tenga relación estrecha con el PEI. Una de las funciones de esta comisión es la consecución de lo previsto por el PEI en cuanto a objetivos y su medición, bien al principio de mes o en cualquier periodo académico.

El PEI suele estar formado por las siguientes etapas:

- Describir el nivel de discapacidad actual del niño.
- Describir los objetivos generales educativos y los objetivos a corto plazo.
- Determinar los servicios relativos al PEI que dota al niño y de allí determinar las bases de participación en los planes educativos normales.
- Establecer un programa temporal para prestar estos servicios y determinar el tiempo previsto para ofrecerlos.
- Determinar las medidas específicas para conseguir los objetivos generales educativos y los objetivos a corto plazo.

Determinar el nivel de discapacidad del discapacitado mental es importante en estos centros, ya que el supervisor siempre observa que es conveniente el nivel de desarrollo del niño discapacitado y determina sus posibilidades de acceso al centro hasta el momento actual, así como el nivel de su desarrollo después del periodo de práctica para mostrar los puntos débiles y los fuertes. Uno de los

medios utilizados para determinar el nivel y el desarrollo del alumno que se utiliza en estos centros suele ser exámenes claros y simples que se producen por medio de signos, movimientos o actos que le piden al niño que realice.

El PEI contiene los primeros datos particulares y generales sobre el niño discapacitado. Al mismo tiempo identifica a los participantes en el PEI, nombrando además a los médicos que lo monitorean y los consejos dados. También delimita el programa de inicio para conseguir los objetivos educativos, los servicios, la duración anticipada del programa. Presenta un análisis de las destrezas que se busca enseñar y se explican además los medios que se utilizarán para determinar los objetivos educativos y el tiempo de evaluación requerido para analizar el aprendizaje de estas destrezas. El PEI está firmado por todos los participantes en él.

Después de preparar el Plan Educativo Individual se escribe un Plan Educativo Colectivo (PEC) que en efecto sirve para enumerar en detalle pormenorizado la parte práctica del PEI. Así pues, dicho plan, contiene un único objetivo de los establecidos en el PEI para enseñar al niño.

5.2.2 Programas para Discapacitados Auditivos

Generalmente, la sensación de que existe un problema en el niño que sufre una discapacidad auditiva surge primero dentro de la familia cuando se da cuenta de que la respuesta del niño no es como la reacción esperada por parte de un niño normal. Este descubrimiento hace que los padres empiezan a investigar y preguntar por una solución y un tratamiento adecuados a este problema, ya que pueden influir numerosos y diversos factores en explicar la discapacidad del niño.

Muchas veces los padres realizan una investigación exhaustiva y permanente de los centros sanitarios y hospitales, para encontrar los medios y a los especialistas, e incluso, en ocasiones, deciden que no existe más remedio que ir fuera del país en busca de una cura. Cuando la familia ya ha llegado a la certeza de que existe una discapacidad auditiva, se dan cuenta de la necesidad

de buscar una escuela especializada para enseñar y preparar bien al niño para enfrentarse a las dificultades que le presentará vivir una vida independiente.

Generalmente, los niños con discapacidad auditiva suelen empezar a asistir a la escuela a una edad temprana, con el objetivo de cumplir con las condiciones para acceder a la primera etapa o preescolar, desde los cinco hasta los nueve años. El seguimiento de los centros de Educación Especial en Jordania especializados en discapacidad auditiva es competencia del Ministerio de Educación y Enseñanza; el cual se encarga, además, de las adaptaciones de los métodos y programas de preparación con el objetivo de que el niño se beneficie de ellos.

Las etapas educativas en los centros de Educación Especial para discapacitados auditivos también se dividen en tres fases:

- Etapa primaria o preescolar
- Etapa secundaria (obligatoria hasta el noveno curso)
- Etapa práctica y formación profesional.

Junto con la preparación académica adecuada a su nivel de desarrollo intelectual, los métodos y programas que reciben los estudiantes en estos centros se fundamentan en cuatro ejes importantes que tienen el objetivo de ayudar a preparar a los alumnos sordos o con discapacidad auditiva para integrarse plenamente en la sociedad:

- Utilizar los medios auxiliares labiales y manuales (o gestuales).
- Hacer prácticas intensivas de pronunciación.
- Utilizar, al máximo, cualquier resto de la audición existente en el niño.
- Facilitar e incrementar la participación de la familia, especialmente de los padres, en el proceso educativo.

En cuanto a los medios de comunicación utilizados por los padres con el objetivo de entenderse y de hacer llegar la información, se alcanzan de la siguiente forma:

- Prácticas auditivas: Se produce por medio del apoyo del medio experimental auditivo para enseñar al niño sordo a utilizar los restos de audición que aún conserva con el fin de desarrollar la sensibilidad general de los sonidos y para diferenciar los sonidos de las palabras.
- Lectura de labios: Con ella se tiene por objetivo entrenar al niño en la utilización de los estímulos auditivos y de atender a los movimientos labiales para entender lo que se dice; igualmente, se lleva a cabo la enseñanza, al niño sordo, de la lectura de labios utilizando imágenes, estímulos en el diálogo y el control de los labios.
- Signos: Con ello se quiere aludir al sistema relativo a las palabras con formas determinadas que se utilizan generalmente con los mayores que no han accedido a la enseñanza normal en la etapa infantil. Los signos se dividen en lenguaje de signos que utiliza signos determinados que tienen sentidos y significados y los signos con los que se expresan las letras del alfabeto utilizando diferentes movimientos de los dedos.

Los programas educativos para los discapacitados auditivos son competencias del Ministerio de Educación y Enseñanza y contienen las materias básicas, como Lengua Árabe, Matemáticas, Ciencias y Educación Religiosa (Islam). Los métodos se pueden clasificar según las etapas escolares.

La etapa preescolar tiene por objetivo preparar al niño para acceder a la escuela oficialmente y en esta etapa inicial se hace hincapié en los siguientes aspectos:

- Facilitar la interacción social.
- Desarrollar las capacidades del niño para comunicarse con los demás
- Aprovechar los restos de la capacidad auditiva.
- Enseñar los conceptos básicos de las destrezas de lectura (desarrollar la comprensión, recordar lo leído y utilizarlo), escritura, matemáticas (los conceptos de cálculo, medición, las formas geométricas) y las ciencias

naturales (la capacidad de utilizar las observaciones para acceder a los datos científicos, resolver los problemas y recoger datos).

Se considera la etapa secundaria en la actualidad como una de las etapas más importantes que centra su interés en los alumnos tras su llegada al final de la etapa preparatoria, pues los alumnos aspiran a conseguir el diploma general de bachillerato y pasar el examen final. En esta etapa los alumnos se encuentran con los métodos de educación y enseñanza normales, como Lengua Árabe, Matemáticas, Ciencias Naturales, Educación Religiosa (Islam) y Ciencias Sociales con el fin de hacer más profundos los conceptos de esos alumnos y desarrollar su capacidad de lectura con autonomía, el análisis de vocablos, la capacidad de crítica, la comprensión y la perspicacia.

Es aquí donde se produce el control de una serie de cuestiones por parte de los profesores relativos a la concentración en la comprensión por medio de la enseñanza y no a través de la memorización; también la concentración en los conceptos abstractos en la educación religiosa islámica y su relación con las demás asignaturas y la vida práctica; la concentración en los medios de reforzamiento adecuados para los alumnos, su estímulo, el recurso al análisis y a la escritura sobre tablillas así como el diálogo de manera profunda e inteligible.

La tercera etapa, la de preparación y formación profesional, supone trabajar para formar al alumno con discapacidad auditiva en los diferentes oficios. Empieza esta etapa a los 14 años y se prolonga hasta los 18, periodo en el que el alumno se forma en diferentes oficios de manera práctica; al principio se somete al proceso de evaluación para determinar el nivel de enfermedad actual y su adecuación al oficio. Luego empieza un periodo de preparación profesional dentro de la escuela, que tiene por objetivo el conocimiento de los utensilios, su utilización, los diferentes oficios y la manera de ponerlos en práctica. Esta etapa preparatoria es seguida por la formación profesional práctica del alumno realizado en un centro profesional especializado para que se prepare en una profesión determinada hasta que se perfeccione el oficio.

5.2.3 Programas para Discapacitados Visuales

La responsabilidad del seguimiento de los diferentes aspectos del desarrollo del niño con discapacidad visual recae sobre las familias generalmente, y se debe hacer un seguimiento del niño cuando se descubra su discapacidad para hacer un diagnóstico de la situación, a través del cual podemos definir el método educativo adecuado para el discapacitado visual según el grado de su discapacidad. Se establece por medio del diagnóstico médico la existencia de una discapacidad visual que le impide al niño beneficiarse de los servicios de la escuela pública, así como trasladarse y moverse como los niños sin discapacidad; debe acceder a la escuela adecuada para ofrecerle los servicios educativos de acuerdo a un programa de enseñanza para discapacitados.

Los alumnos discapacitados, tanto en el sistema interno como en el normal, reciben servicios educativos según lo establecido por el Ministerio de Educación y Enseñanza, que aplica los métodos educativos destinados a los alumnos normales, que se editan en Braille para todas las materias como lengua árabe, educación religiosa islámica, matemáticas, ciencias sociales y otras asignaturas que deben estudiar para pasar del 9º del curso básico y acceder al colegio público para finalizar su enseñanza secundaria y presentarse al examen general (orientativo), tras el cual podrán ir a las universidades y facultades de Trabajo Social.

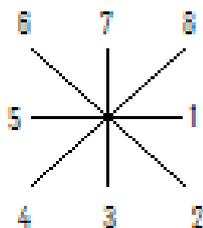
A pesar de que los servicios y facilidades educativos ofrecidos a los alumnos discapacitados son muy parecidos a los ofrecidos en las escuelas públicas, existen algunas modificaciones en los métodos y procedimientos contenidos en ellos.

Se utiliza Braille que es un sistema de lectura con letras que sobresalen para ciegos. Se ha modificado el antiguo sistema que estaba escrito con perforaciones en tablas de plástico que facilitan su uso en la escritura. Ahora las letras están formadas por seis puntos que sobresalen y que se forman de maneras determinadas para crear las letras de las lenguas árabe e inglesa. También se practica con el programa denominado Opticon, ya que a través de

este mecanismo se puede leer de manera normal y en Braille en un solo sistema. En Jordania ya existe una unidad de impresión electrónica que imprime libros y programas para enseñar a los alumnos discapacitados. Por medio de estos sistemas los alumnos tienen acceso a lecciones culturales variadas que tienen por objetivo enriquecer los datos de los alumnos discapacitados y su acercamiento a temas sociales, históricos, religiosos y generales.

En matemáticas se utilizan las tablas de cuentas según el método de Tiltr (véase Figura 5.1). Este consiste en una serie de tablillas perforadas y trozos metálicos afilados que se fijan de una determinada manera para hacer referencia a números diferentes.

FIGURA 5.1 UNA TABLA DE CUENTA DEL MÉTODO DE TILTR



Marcadores, cubos, palitos y lápices también se utilizan para enseñar en las asignaturas de matemáticas.

El programa también incluye música y movilidad. Se enseña música a través de lecciones dentro del programa semanal utilizando instrumentos musicales existentes en la escuela con la intervención de un profesor de música. Las actividades deportivas y recreativas se desarrollan con un profesor de educación física que evalúa a los alumnos para que realicen una serie de juegos y actividades entretenidos entre ellos durante las clases de educación física.

5.2.4 Programas Educativos para los Discapacitados Motrices

La discapacidad motriz es una situación de inmovilidad motora grave que influye negativamente sobre el cumplimiento educativo y corporal del individuo. La

discapacidad motriz es considerada como uno de los principales tipos de Educación Especial que ofrece servicios completos en los centros de Educación Especial; también engloba al grupo de los parálíticos cerebrales y la parálisis infantil.

Se ofrecen programas educativos por medio de centros de Educación Especial para cuidar y preparar a los parálíticos y discapacitados motrices, en donde se aceptan alumnos a partir de seis años de edad para que se puedan beneficiar de los diferentes servicios educativos y preparatorios, además de aceptar casos de parálisis cerebral antes de la edad escolar en los programas de preescolar y maternal.

Se aplican los métodos del Ministerio de Educación y Enseñanza con los que han accedido a estos centros, tanto en régimen interno como en régimen normal, donde se dirige a los alumnos diariamente a las escuelas del Ministerio de Educación y Enseñanza, y vuelven a las clases internas. Existe una permanente cooperación entre el Ministerio de Educación y Enseñanza y el Ministerio de Desarrollo Social para que los alumnos accedan a los centros para discapacitados motrices en los colegios públicos dentro de las zonas en las que se encuentran.

Profesores especializados en todas las materias educativas y especialistas en otros programas experimentales y de tratamiento supervisan los programas de enseñanza prácticas para estudiantes discapacitados motrices. Aquí se puede indicar que además de las metodologías del Ministerio de Educación y Enseñanza, todos los centros e instituciones que se hacen cargo de los discapacitados motrices siguen programas que contienen lo siguiente:

- Educación Académica: Dependiendo de las capacidades del alumno y de sus posibilidades así como del trato con este grupo dentro de la metodología del Ministerio de Educación y Enseñanza, se enseñan como asignaturas: lengua árabe, lengua inglesa, matemáticas, educación religiosa islámica, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y educación física.

- **Formación Personal:** Se enseña la capacidad de convivencia con la discapacidad, la respuesta a las necesidades de la discapacidad, sobre todo el cuidado corporal, y destrezas para la independencia. Se prepara para el uso de los instrumentos auxiliares como bastones, sillas de ruedas, etc. y las destrezas innovadoras. En los casos de parálisis cerebral hay práctica de la pronunciación.
- **Formación Profesional:** El proceso de formación profesional es considerado como uno de los procesos más necesarios y adecuados para la reinserción del discapacitado en la sociedad. Con esta serie de programas profesionales se preparan a los alumnos para una profesión adecuada. Está incluido la preparación del alumno en diversos oficios según sus capacidades como, por ejemplo, en la impresión, las manualidades, el tapizado y la peletería.
- **Tratamiento Médico:** Con ellos se hace referencia a un conjunto de programas de formación para ayudar al cuerpo y a las diversas partes de éste a moverse, el fortalecimiento de los músculos que son supervisados por los profesionales médicos permanentemente. También se prepara a los alumnos en la utilización de diversos mecanismos existentes en el centro.
- **Preparación Médica:** Con ella se hace referencia a la preparación del individuo discapacitado para el mayor grado profesional posible desde la perspectiva corporal y mental a través del aprendizaje de las destrezas médicas para disminuir la discapacidad o lesión, e incluso eliminarlas si es posible. Esto se consigue con la ayuda de determinados especialistas. La preparación médica se hace con tratamientos con medicamentos, operaciones quirúrgicas o tratamientos naturales para mejorar las capacidades y la salud del individuo con discapacidad.

5.2.5 Programas Educativos para los Niños con Necesidades Especiales

Dentro de esta categoría se incluyen además a los alumnos que demuestren lentitud en el aprendizaje y dificultades de aprendizaje y sufren los trastornos de lectura y escritura. El estado jordano le otorgó, a través de sus instituciones, una importancia especial a los que demuestren lentitud en el aprendizaje, dificultades de aprendizaje y que tengan discapacitados mentales

leves aptos para aprender en los colegios públicos, pues se engloba a estos grupos en lo que se denomina Grupos de Educación Especial, que se pueden beneficiar de su reeducación y práctica dentro de los colegios públicos.

La Ley de Atención a los Discapacitados número 12 del año 1993 y la Ley del Ministerio de Educación y Enseñanza número 3 del año 1994 estipulan la obligación del Ministerio de Educación y Enseñanza de prestar los servicios educativos y educacionales a los alumnos con necesidades especiales. Como respuesta se ha visto una modernización del departamento de Educación Especial en el Ministerio de Educación y Enseñanza para prestar los servicios adecuados, así como de satisfacer las necesidades de cada tipo de alumnos con necesidades especiales –dentro de sus posibilidades prácticas y financieras– con el fin de conseguir los mejores resultados que les ayuden a enfrentarse a sus vidas futuras.

El Ministerio de Educación y Enseñanza se ha esforzado en otorgar las alternativas educativas adecuadas y preparar los programas y actividades educativas alternativas a estos casos. Del mismo modo, la Fundación Reina Alía para el Trabajo Social y el Voluntariado, que ha realizado enormes esfuerzos en este ámbito, llevó a cabo un experimento de exploración para crear centros educativos preparatorios diurnos en los barrios con el objetivo de prestar servicios a los individuos que aprenden con lentitud. En Karak, Al-Kasr, Al-Mazar, At-Tafila y Ammán existen diez centros de este tipo (Al-Natour, 2008).

5.2.5.1 Las Cámaras de Recursos

Entre las alternativas más importantes ofrecidas en la actualidad es la habilitación por Cámara de Recursos (conocida en inglés como *Resources Room*). Estas Cámaras dependen del colegio público y están provistas de los medios educativos necesarios, así como de juegos educativos y de un mobiliario adecuado. De ésta se ocupa una profesora con experiencia en prácticas especiales que sepa trabajar con alumnos con necesidades especiales. Los alumnos permanecen en este tipo de alternativa educativa de manera parcial,

pues los alumnos inscritos en este programa pasan parte de su día lectivo en su curso normal y la otra parte en la Cámara de los Recursos, dentro de un programa especial de unión entre los alumnos de la escuela y el profesor de Educación Especial.

Este profesor se encarga de una evaluación anterior para determinar el nivel de la enfermedad actual del estudiante, y establecer, de este modo, el programa de trabajo adecuado a cada alumno, a nivel individual. Cada profesor trata con un número limitado de alumnos y en la Cámara de los Recursos, generalmente, se hace hincapié sobre el tratamiento de las fisuras existentes que padecen los alumnos traídos a dichas cámaras. Se pone énfasis en las destrezas básicas (lectura-escritura-cálculo) con el objetivo de hacerles llegar a un nivel similar y cercano al de sus compañeros estudiantes del curso normal con el objetivo de volverles a llevar al curso cuando se supera dicha fase.

Los métodos utilizados en la Cámara de los Recursos son los métodos del equilibrio, cuyas principales líneas se corresponden con los métodos oficiales utilizados en los cursos normales.

Los alumnos que padecen problemas de discapacidad mental leve (aptos para aprendizaje), que son lentos para el aprendizaje y los que tienen dificultades de aprendizaje son los alumnos que se benefician de manera considerable de este sistema de Cámara de Recursos. El Ministerio de Educación y Enseñanza aspira a proveer de este tipo de recursos a todas las escuelas básicas del Reino, sabiendo que actualmente existen doce Cámaras de Recursos extendidas en las direcciones de Educación y Enseñanza. Se aspira a crear una Cámara de Recursos en todas las zonas del reino en cooperación con la Fundación Reina Alia para el Trabajo Social y el Voluntariado. En el año 2001 ya se había creado más de 300 Cámaras de Recursos que proveían facilidades para unos 6000 alumnos de etapa primaria (http://www.unicef.org/specialsession/how_country/edr_jordan_en.PDF).

El Ministerio de Educación y Enseñanza ha enviado instrucciones a todos los directores de todos los colegios para facilitar el acceso de los niños que

padecen diferentes discapacidades (físicas, auditivas, visuales y mentales leves, aptos para el aprendizaje) para que tanto estos alumnos como sus compañeros no sufran ningún tipo de perjuicio a la hora de reunirlos con los alumnos sin discapacidad, al otorgarles servicios que no se ajustan a sus perfiles, y adecuando las circunstancias educativas necesarias. El seguimiento de estos alumnos se hace por medio del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación y Enseñanza con la ayuda de todos los departamentos establecidos en la enseñanza. Se orienta a la dirección de Educación y Enseñanza en el ámbito rural gracias a continuas e intensivas visitas, discutiéndose entre el director de la escuela y el profesor del alumno, todo el plan educativo que se ajusta al alumno discapacitado, según su capacidad y su nivel. Esta alternativa es temporal mientras se crea una Cámara de Recursos u otra alternativa, en cada escuela.

De este modo, los logros de los servicios de Educación Especial para los niños con necesidades especiales obtenidos por la Cámara de los Recursos durante los años 1987-1993, se cuentan en cerca de 441 alumnos que han sido reinsertados en los cursos normales (Al-Natour, 2008). Su seguimiento por parte de los profesores en las Cámaras de Recursos y también en los cursos normales, se ha llevado a cabo por grupos escolares y cuerpos educativos para conseguir los objetivos propuestos por la Cámara de Recursos; igualmente, se ha producido una transformación y corrección de las orientaciones de las familias hacia estos servicios por medio de continuos encuentros con ellas para aconsejarles, orientarles e informarles de los avances de los alumnos en esta alternativa educativa.

Para desarrollar la labor en la Cámara de Recursos se ha alcanzado un acuerdo con la Fundación Reina Alia para el Trabajo Social y el Voluntariado y el Ministerio de Educación y Enseñanza, desarrollando programas educativos de lengua árabe y matemáticas, además de desarrollar exámenes diagnósticos para poder dar con los alumnos con necesidades especiales en las escuelas. También se ha producido una cooperación entre el Ministerio de Educación y Enseñanza y la Universidad Princesa Zarwat para enviar una delegación de profesores a viajes al exterior con el objetivo de adquirir experiencias nuevas para poder tratar con

estos grupos, además de acordar viajes locales para los orientadores educativos y profesores que tratan con estos grupos.

5.3 LOS PRINCIPALES SERVICIOS OFRECIDOS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

5.3.1 Servicios de Diagnóstico, Reconocimiento y Prevención

Los servicios sanitarios empezaron a desarrollarse cuando se fundó el estado jordano, y tenían como objetivos:

- Extender la cultura sanitaria
- Diagnosticar los casos con problemas sanitarios
- Prestarles a estos casos los tratamientos y los medios necesarios con el objetivo de aliviarles
- Curarles sus enfermedades, en caso de que sea posible.

En aquel momento se produce además por primera vez el servicio de diagnóstico y reconocimiento de los niños discapacitados por los centros médicos y los hospitales especializados, que funcionaba dentro del siguiente esquema: los médicos le realizaban al discapacitado un informe que mostraba su estado físico, mental y psicológico por medio de reconocimientos rutinarios; además, se les asignaban médicos que los visitaban en los centros sanitarios y en los departamentos sanitarios escolares, que los visitaban de manera permanente en las escuelas, centros e instituciones para hacer un seguimiento de los casos de estos discapacitados.

Hoy en día el estado jordano, a través del Ministerio de Sanidad y el Ministerio del Desarrollo Social y otras instituciones médicas militares y civiles, otorga una especial importancia a los servicios sanitarios de todos los ciudadanos discapacitados y las diferentes instituciones médicas trabajaron juntas para ofrecer toda la atención y cuidado necesario con el objetivo de ayudarles a estos individuos a superar cualquier problema de salud que les incapacita para aprender, prepararse para entrar en el mundo laboral, integrarse socialmente y

vivir en un ambiente positivo y digno (<http://www.kinghussein.gov.jo/resources3.html>).

El Ministerio de Sanidad juega un papel activo a la hora de determinar las discapacidades en Jordania, pues la Dirección de Maternidad e Infancia se encarga directamente de supervisar los programas de prevención de discapacidades y de extender la concienciación y la cultura sanitarias a las madres en gestación. Hasta ahora el estado ha proporcionado más de 250 centros para la atención a la maternidad y a la infancia en todas las zonas del Reino, tanto urbanas como rurales, con el objetivo de animar a las madres a visitar estos centros que prestan todos los medios para asegurar y mejorar la salud de la madre, la del feto, la del recién nacido y la del niño (http://www.unicef.org/specialsession/how_country/edr_jordan_en.PDF). Estos centros tienen múltiples funciones pero una de las principales es asesorar a las mujeres sobre temas importantes como:

- No contraer matrimonio con parientes para evitar la transmisión de condiciones crónicas y/o enfermedades genéticas.
- Dar a conocer la vía preventiva con respecto a algunas enfermedades infantiles y cómo tratarlas.
- Entender los peligros del embarazo reiterado y próximo en el tiempo, sobre el feto, además de los riesgos de los embarazos en edades tempranas (antes de los 16 años) y en edades tardías (después de los 35 años).
- Ofrecer la dieta básica que previene al niño de enfermedades que le pueden producir diferentes tipos de discapacidad.

Todos estos centros también ofrecen a las madres un servicio de seguimiento del desarrollo mensual del niño durante el primer año de vida, y cada dos meses, para los niños con edades comprendidas entre uno y cinco años. De esta manera, se abre la posibilidad de detectar y diagnosticar malformaciones y/o cualquier retraso en el desarrollo del bebé o niño en esta edad temprana y trabajar para tratarlos en caso de que sea posible.

El Centro Experimental de Maternidad e Infancia trabaja en mejorar la capacitación y preparación de los cuadros sanitarios para cumplir con su obligación de la mejor manera. Actualmente se orienta sus esfuerzos hacia la modernización de los centros experimentales en las regiones norte y sur del estado.

Una gama amplia de entidades sanitarias y médicas ofrecen diversos tipos de servicios especializados a los individuos discapacitados.

El Ministerio de Desarrollo Social ofrece servicios de orientación a las familias de los niños discapacitados y su traslado a los lugares apropiados. Este ministerio creó en 1982 un centro de diagnóstico de discapacitados dependiente de la Facultad de Trabajo Social para determinar la discapacidad, el grado de ésta, la conducta del discapacitado y el nivel de su enfermedad, para poder dirigirlos a los lugares adecuados y aplicar los programas y servicios adecuadas a su caso (<http://www.kinghussein.gov.jo/resources3.html>).

El Ministerio de Sanidad ofrece servicios de detección temprana y de diagnóstico de los discapacitados menores a través del Centro de Diagnóstico de Discapacidades Tempranas, que fue fundado en 1989, así como el Centro Nacional de Acústica que se fundó en 1988. Estos centros se encargan de hacer un reconocimiento de las discapacidades mentales, sensoriales, físicas y psicológicas de los niños hasta la edad de 16 años. Igualmente, el Ministerio de Sanidad se encarga de realizar reconocimientos a discapacitados mayores a través de la Consulta de Orientación, del Centro Nacional de Psicología y de otros centros que redactan un informe que muestra la situación que padece el individuo con discapacidad con fines de llevarlo al lugar apropiado (<http://www.kinghussein.gov.jo/resources3.html>).

El Centro de Diagnóstico de Discapacidades Tempranas realiza reconocimientos, diagnósticos y clasificaciones de los discapacitados, dándole a cada discapacitado un informe completo que muestra sus capacidades motrices, mentales, psicológicas, auditivas, visuales, de pronunciación, para que estén trasladados al lugar adecuado, de acuerdo con su capacidad y según su grado y

tipo, con el fin de que se pueda beneficiar de los programas y apoyo adecuados. Igualmente, este Centro aconseja otorgar al discapacitado el seguro sanitario necesario para participar en el proceso de diagnóstico de su discapacidad y facilitarle la convivencia con su impedimento para el futuro. Según Al-Wakfi (2003: 43) el número de beneficiarios de los servicios de aseguramiento sanitario en los años 1991 y 1994 alcanzó cerca de 3500 casos.

Se encarga de hacer el reconocimiento de los discapacitados y su diagnóstico un grupo especializado de médicos y especialistas en ciencias sociales, psicología, evaluación y Educación Especial por medio de mecanismos modernos y de exámenes psicológicos programados y experimentales en el ámbito jordano, además de proveer una unidad acústica moderna y desarrollada, así como los mecanismos modernos para planificar las necesidades de la salud de la mente. Existe un servicio de orientación que ofrece un laboratorio para determinar la herencia de enfermedades genéticas y un departamento de supervisión hereditaria. Además se ha creado una unidad de acústica móvil que sea capaz de llegar a los alumnos de las escuelas y centros en los lugares más alejados del Reino.

Los servicios médicos reales y los hospitales gubernamentales desempeñan un papel importante en la detección y diagnóstico de capacidades físicas, mentales y psicológicas con el objetivo de llevar al niño al lugar adecuado, pues el Departamento de Educación Especial en la ciudad sanitaria de Al-Hussein se encarga de hacer el reconocimiento de los niños discapacitados y de ofrecerles las consultas necesarias, y les da un informe que muestra su situación y el grado y tipo de discapacidad.

Algunos centros de Educación Especial, como el Centro de Educación Especial Nazik Al-Hariri, el Centro Árabe de Educación Especial, la Institución Saudí de Educación Especial se encargan de reconocer y de evaluar a los niños cuando éstos acceden a centros de este tipo, para que lleven a cabo algunas selecciones específicas en cuanto a capacidades físicas, mentales, sensoriales y psicológicas para diagnosticar la situación del niño discapacitado y determinar su nivel para acceder a los servicios y lugares adecuados.

Se diferencian los medios de evaluación y diagnóstico de los discapacitados de un grupo a otro. El proceso de evaluación y diagnóstico está formado por tres fases principales:

- Traspasar al niño de su familia, escuela o médico a un centro de diagnóstico de discapacitados, escuela de Educación Especial o cualquier institución especializada que pueda diagnosticar la discapacidad y hacer una evaluación completa.
- Ponerle al niño bajo vigilancia durante el tiempo estimado necesario por realizar el proceso de reconocimiento.
- Aplicar los medios de diagnóstico apropiados es decir los instrumentos y exámenes especiales diseñados para evaluar y diagnosticar a los individuos discapacitados.

Se puede señalar un gran conjunto de mecanismos de diagnóstico de discapacitados, utilizados en los centros de diagnóstico, en las escuelas de Educación Especial y en las otras instituciones que llevan a cabo esta misión. Estos medios suelen ser los siguientes:

- Elaboración de un estudio social que engloba los primeros datos sobre la situación familiar y social del individuo, datos existentes sobre los niveles académicos y prácticos del niño y su familia así como cualquier observación con relación a sus discapacidades.
- Medición de las capacidades mentales del individuo utilizando instrumentos como el Stanford Binet y Wakesler, la medición de la conducta modelada para determinar las capacidades y habilidades del niño y el grado de su enfermedad actual.
- Medición del desarrollo social y afectivo, llevada a cabo en alguna institución especializada en la aplicación de este instrumento diagnóstico.
- Llevar a cabo exámenes de acceso y evaluación de las capacidades pedagógicas en diversas destrezas educativas.
- Elaboración de estudios del comportamiento social del niño.

5.3.2 Servicios Educativos

La política de Educación Especial para la enseñanza de niños discapacitados en Jordania se ha centrado en los siguientes aspectos:

- Proveer atención y educación tempranas.
- Mejorar los servicios educativos, la provisión de los cuadros especializados y los mecanismos necesarios.
- Asegurar ampliación cuantitativa para que los centros educativos puedan llegar a todas las regiones del reino.
- Ofrecer las máximas oportunidades a los niños discapacitados para que accedan a los programas educativos en los centros de Educación Especial o a los cursos educativos específicos ofrecidos en otras instituciones o por otras asociaciones.

El Estado se ha encargado de facilitar la cooperación entre las asociaciones humanitarias que trabajan en este campo y los ministerios relacionados con los servicios de Educación Especial para satisfacer las necesidades de los discapacitados, hecho que queda reflejado en la creación de cursos específicos por varias asociaciones. El Estado también apoya a los cursos especiales dentro de las escuelas normales.

Hace falta destacar los servicios de educación y enseñanza de los discapacitados por medio del desarrollo de un gran número de centros especializados en los diferentes sectores, pues hoy en día alcanzan cerca de las 88 instituciones, centros, escuelas y cursos asociativos que prestan servicios educativos, cuyo número era de tan sólo tres centros en 1970 (Al-Wakfi, 2003).

5.3.3 Servicios de Orientación

Se consideran los servicios de orientación en Educación Especial como uno de los servicios principales que se pueden prestar a los individuos discapacitados con el objetivo de habilitarles social y psicológicamente. La orientación a nivel social y psicológico consigue muchos objetivos que se plasman

en la ayuda del individuo discapacitado en la adaptación social para que se incorpore y participe en las actividades de la vida en sociedad, así como el enfrentamiento a las circunstancias, problemas y sentimientos que le impone la fase de adaptación por las que pasa en las etapas del diagnóstico de su discapacidad y de su establecimiento en las instalaciones de Educación Especial.

A través de sus instituciones oficiales y por medio de la cooperación de otros sectores públicos, el estado jordano ha prestado mucha atención al tema de la orientación porque tiene una importancia enorme, especialmente en el ámbito de los discapacitados que se diferencian de los demás por problemas que exigen una intromisión o ayuda especializada. De esta manera, una serie de instituciones ofrecen una gama amplia de servicios de orientación que se consideran a continuación. Siendo tan importante el papel hecho por:

- Las Escuelas y los Centros de Educación Especial y de Preparación proveen programas orientativos establecidos para este fin, como serán por ejemplo los programas de corrección del comportamiento, las actividades no metodológicas y los programas de culturización familiar. Dentro de la última categoría hay que destacar el papel del asistente social que necesita ser un licenciado capacitado académicamente para hacer este rol especializado.
- En los centros médicos y hospitales se realiza orientación por medio de psicólogos o médicos que han recibido preparación especial para orientar a las madres, para diagnosticar tempranamente la discapacidad, para llevar a cabo sesiones de tratamiento psicológico y conductual. Estas instituciones se encargan de internar a los discapacitados en algunas ocasiones, y de prestar servicios de orientación a los discapacitados hasta que éstos abandonen el hospital.
- Las escuelas públicas del estado se ven obligados a admitir a niños con necesidades especiales y necesitan ofrecer servicios orientativos, psicológicos y sociales necesarios para ayudarles a adaptarse social y educativamente. Estos servicios son prestados por un asistente social y un orientador psicológico y educativo. Existe una conexión general entre las

instituciones oficiales y las voluntarias para llevar a cabo esta función de la mejor manera.

- Las Direcciones de Desarrollo Social por medio de sus departamentos de Educación Especial se encargan de orientar a las familias de los discapacitados por medio de asistentes sociales que les orientan, ofreciéndoles datos e informaciones al mismo tiempo que estudian la situación de las familias en el ámbito de la atención y práctica doméstica.

Hay que destacar la importancia de los servicios de orientación a los discapacitados debido a su necesidad de servicios especializados que están encaminados a ayudarles a disminuir las influencias negativas de la discapacidad y a otorgar importancia a la adaptación del individuo discapacitado a su propia situación y al mundo que le rodea, así como hacer llegar al individuo a sus máximas posibilidades que se encaminan a conseguir sus objetivos, según sus necesidades.

5.3.3.1 Metodologías de los servicios orientativos

Según la naturaleza del problema así como el tipo y nivel de la discapacidad, se utiliza una variedad de métodos los servicios orientativos en las Escuelas y Centros de Educación Especial. El más importante es el método individual pues se centra en el PEI y se produce una orientación individual por etapas. Se utiliza el enfrentamiento de la situación como método y forma de trabajo.

A veces, en caso de que los problemas sean parecidos, así como cuando existe una cercanía en la edad temporal y mental del grupo orientado es más apropiado utilizar la orientación colectiva. El número de discapacitados en cada grupo orientado se sitúa entre los cuatro y los seis individuos. Se elige al grupo orientativo después de realizar varios encuentros individuales con cada alumno.

También se hace participar a los padres en la orientación familiar para hacer frente a cualquier problema que se desencadene o se prevea que ocurrirá con el niño. El proceso orientativo de las familias se plasma ofreciendo consejos a

los padres y haciendo que se den cuenta de las necesidades del niño así como de los métodos de tratamiento con él de acuerdo a su discapacidad; igualmente, consiste en informar del progreso del niño y de su nivel, y de aleccionar a la familia en la enseñanza, preparación y capacitación de sus hijos discapacitados así como de enseñarles los medios para corregir el comportamiento de sus hijos y hacer que participen en las actividades públicas y sociales.

Igualmente la orientación puede ser por medio del arte, del juego, la interpretación y el deporte. Así pues, estas actividades son consideradas como una parte del tratamiento de los problemas que ocurren con los niños discapacitados y le conceden al niño una oportunidad suficiente para resolver cualquier problema afectivo que aparezca.

5.3.3.2 Programas de orientación y dirección

La orientación preventiva sirve para informar a las familias y madres para limitar la discapacidad y disminuir su aparición. En este tipo de orientación se hace hincapié en el aspecto de la prevención.

La corrección de la conducta requiere un conjunto organizado de procedimientos de tratamiento con el objetivo de fijar los cambios responsables del comportamiento para conseguir los objetivos buscados en la corrección de la conducta hacia un punto deseado.

La corrección de la conducta engloba una serie de pasos, que son:

- Delimitar la conducta objeto.
- Definir la conducta en términos de procedimientos y su evaluación de manera directa y continua.
- Establecer el plan de tratamiento y su cumplimiento.
- Evaluar la efectividad del plan de tratamiento por medio de un resumen y análisis de los resultados.

Se consideran estos programas, especialmente la corrección de la conducta, como los programas representativos de los centros y escuelas de educación especial, pues se lleva a cabo la instrucción de los asistentes sociales y de los profesores de las escuelas y centros para llevarlos a la práctica en los cursos de los alumnos que padecen problemas conductuales con el objetivo de ayudar a los niños discapacitados a conseguir la adaptación psicológica y social.

Los programas y actividades se llevan a cabo por medio de los siguientes instrumentos:

- Programas televisivos y radiofónicos.
- Publicaciones, anuncios y periódicos.
- Carteles.
- Seminarios y conferencias.
- Encuentros domésticos y visitas repetidas a los especialistas.
- Realización de visitas organizadas y sistemáticas a las familias.
- Participación de las familias por medio del trabajo voluntario y su participación en la atención de los discapacitados.
- Ámbito de la orientación.
- Actividades deportivas y acampadas.
- Visitas a los centros, exposiciones, talleres y empresas.

Con esto podemos decir que las instituciones y centros trabajan en los siguientes ámbitos:

- Hacen concienciación informativa y cultura sanitaria con los discapacitados, sus familias y las sociedades locales que les rodean. Piden que se corrijan las orientaciones de las sociedades hacia los discapacitados, su adaptación y su inclusión en la vida pública a través de un conjunto de programas y actividades objeto.
- Organizan encuentros y conferencias así como talleres de trabajo con las familias y las sociedades locales con el objetivo de hacerles participar en los programas orientativos y hacérselos conocer. Facilitan

el fortalecimiento de la relación entre la escuela y la cooperación con la administración y los profesores para que tenga éxito la orientación en la Educación Especial.

- Diseñan una política y una metodología para los programas de corrección de la conducta adecuada para hacer frente a los problemas a los que se enfrentan los discapacitados dentro o fuera de la institución, y la cooperación para encontrar soluciones a ella.
- Ayudan crear comunicación y relación entre la familia y la escuela a través de las visitas mutuas; reúnen datos sobre las situaciones de las familias para que puedan saber cosas acerca de la vida de los discapacitados.
- Acuerdan los permanentes viajes para que los profesores adquieran experiencia en los ámbitos de la orientación y les dan los datos necesarios para hacer frente a los problemas que se presentan y la manera de establecer una metodología adecuada a los programas orientativos.
- Organizan encuentros con los individuos discapacitados y sus familias; les ofrecen las consultas necesarias y les dirigen al lugar idóneo; buscan la cooperación en el establecimiento de planes y programas caseros, además de la cooperación con los sectores de las escuelas de Educación Especial. Se hace hincapié permanentemente en que permanezcan en las escuelas públicas y en la cooperación con los orientadores en sus escuelas para establecer los planes adecuados para ayudarles a resolver sus problemas de conducta y académicos.

5.3.4 Servicios de Atención Interna

La estancia en los servicios de atención interna es una de las alternativas principales que se les ofrecen a los grupos en la Educación Especial con el objetivo de beneficiarse de los servicios completos que se ofrecen a través de estas instituciones tanto educativas como preparatorias, las de formación médica, psicológica y otros servicios ofrecidos a los discapacitados. Se los consideran los servicios más antiguos de la Educación Especial y se basaron originalmente en la idea de la marginación de la sociedad. Pero la situación predominante es que esto

puede ofrecer una solución necesaria, a veces como último recurso, a ciertos individuos que necesitan mucho cuidado, vigilancia y humanidad, depende del tipo de discapacidad y de su gravedad, como la discapacidad mental grave así como diferentes tipos de discapacidades que no tienen mejores alternativas.

En Jordania se ofrece tres tipos de instituciones y centros de atención interna. Primero, por medio de centros de atención interna se ofrece ayuda a los menores con diferentes discapacidades graves, como la discapacidad mental y la parálisis cerebral. Estos centros están representados por el Centro de Educación Especial, las Casas del Amor, la Casa del Cariño, etc. y otros centros especiales. El acceso de los niños discapacitados se produce entre los seis y los dieciséis años. Se les ofrecen servicios completos de Educación Especial, de formación educativa, de atención, de alojamiento, de sanidad, de tratamientos, de relajación y orientativos. Predominan los discapacitados mentales y los parálisis cerebrales entre los que se disfrutan de los servicios de estos centros.

También existen centros y escuelas de Educación Especial para sordos, ciegos, discapacitados mentales con una discapacidad leve y moderada y los parálisis motrices. Estos contienen grupos de edad entre los seis y los catorce años de niños discapacitados que reciben programas educativos y prácticos durante la mañana, y posteriormente se benefician de los servicios de alojamiento en esos centros o escuelas, pues se les ofrecen servicios educativos, de enseñanza, recreativos, de tratamiento, sanitarios, de alojamiento y otros servicios de Educación Especial.

Finalmente a través de los Centros de atención permanente o hospitales como el Centro Nacional de Salud Psicológica, el Centro de Salud Psicológica Karama, se ofrecen servicios de estancia para mayores. Estos centros engloban la atención médica, la formación psicológica, social, recreativa, de alojamiento, y el tratamiento natural. Son los discapacitados mentales los que se benefician de estas instituciones.

Todos los centros internos están provistos de buenos dormitorios, limpios y camas adecuadas a cada caso, así como mantas y camas sanitarias, además de

la alimentación buena y sana que se consiguen por medio de un sistema que se prepara con anterioridad de acuerdo con los supervisores de los programas alimenticios, los horarios de las comidas que engloban diferentes tipos pues se ofrece a los beneficiarios carne, pollo, pescado, verdura, arroz, lentejas y otros tipos de alimentos y bebidas adecuados a su desarrollo. Su presentación no se lleva a cabo de una sola forma, sino que varía constantemente según las necesidades de los beneficiarios y bajo la supervisión del departamento de alimentos del centro y de sus responsables.

En cada caso la organización administrativa desarrollada determina el número necesario de funciones administrativas como el director general, el director ejecutivo (ayudante) para que la oportunidad sea adecuada a los servicios. El cuerpo administrativo orienta los programas y su organización según su necesidad con respecto a los niños discapacitados.

Está claro que en cuanto a los tipos de Educación Especial como la discapacidad mental leve, los ciegos, los discapacitados auditivos y los discapacitados motrices, hoy en día se trabaja para integrarlos gradualmente en la sociedad dentro de los colegios normales y en el mundo del trabajo, otorgándoles la oportunidad de realizar prácticas y de formarse para poder beneficiarse, de acuerdo a su capacidad, a través de programas y planes adecuados. También existe la orientación profesional que se lleva a cabo para ayudar al individuo discapacitado y orientarle profesionalmente para elegir las profesiones que se le adecuan, tanto por la experiencia como por el trabajo en ellas, y elegir la profesión que sea adecuada a sus capacidades, su preparación y sus preferencias.

5.3.5 Servicios de Capacitación Profesional

La filosofía de la capacitación de los individuos discapacitados está basada en un conjunto de factores sociales y económicos que se cimienta en hacer hincapié en el ser humano y se considera una responsabilidad social que necesita de una planificación, trabajo y apoyo social en todas sus formas. Así pues, la orientación establece la defensa del individuo discapacitado y le ayuda a

independizarse y a adaptarse y, por tanto, otorga muchas oportunidades a los discapacitados en la preparación, la enseñanza, el trabajo y la garantía de su derecho a la igualdad con los demás individuos.

La capacitación, en todo su significado, es aquel proceso sistemático y permanente que tiene como objetivo hacer que el individuo discapacitado consiga el mayor grado posible de los aspectos médico, social, psicológico, educativo, profesional y educacional a los que pueda aspirar, ya que los pasos de este proceso interfieren unos en otros.

El concepto de capacitación profesional de los alumnos discapacitados empezó a adentrarse en los centros y escuelas encargados de la educación de los discapacitados a partir de los años setenta y comenzaron las tentativas de implementar programas aptos de formación práctica y profesional para los individuos discapacitados que buscaban llegar al mercado laboral y productivo. Pronto se dio cuenta de la necesidad imperiosa de implementar programas que incluían prácticas laborales para mejorar la preparación profesional de los discapacitados.

La década de los ochenta y los primeros años de los noventa fueron testigos de un enorme progreso en el ámbito de la formación práctica y profesional por considerarla una parte indivisible de la Educación Especial, sin la cual, el discapacitado no estaría en condiciones de conseguir incorporarse plenamente en el mundo laboral, social y económico. A lo largo de estos años las entidades jordanas relacionadas se han centrado en modernizar los centros especializados en formación profesional y en proporcionar programas de prácticas profesionales a los alumnos.

Igualmente, se ha trabajado en la modernización del nivel de los requisitos, los aparatos y de las máquinas utilizadas en la práctica profesional para acompañar a los adelantos que observan los mercados y proporcionar los cuadros humanos experimentados y especializados, capaces de ofrecer prácticas a los discapacitados en las diversas profesiones, además del incremento de la productividad y ofrecerles, así, la oportunidad de participar y competir realmente

en el mercado productivo. Según las estadísticas del Ministerio de Desarrollo Social, de 1984 a 1994 la cifra de profesiones ofrecidas en régimen de prácticas aumentó de cuatro a 25 tipos (véase el sitio web del Ministerio del Desarrollo Social <http://www.mosd.gov.jo/>). Esta lista va aumentándose, por ejemplo experimentos recientes realizados por las instituciones y centros de experimentación profesional han asegurado un palpable éxito en el área de la venta de mobiliario.

A través de los programas de formación profesional se prepara a los alumnos entre los 12 y los 14 años para que se beneficien de los programas de prácticas profesionales. La formación profesional engloba las siguientes áreas:

- Conocer las tendencias de los alumnos en edades tempranas y su preparación para la profesión en el futuro.
- Dar a conocer al discapacitado las profesiones, los instrumentos y los medios utilizados en el tipo de empleo elegido.
- Desarrollar las destrezas de movimiento de los dedos, las manos, los pies, etc.
- Preparar al discapacitado para que se adapte a la profesión, enseñarle lo más básico de ella y cómo utilizar todos los instrumentos utilizados en los ejercicios de formación profesional como serían por ejemplo el martillo, el clavo, las tenazas, la cortadora de cables, el destornillador, los tornillos, la regla, los instrumentos de fijación y embellecimiento etc.
- Facilitar la práctica en trabajar con estos instrumentos, con los materiales utilizados en diversas profesiones, por ejemplo la madera, el metal, el cobre, el bambú, la cerámica, el cuero, la tela, el papel y otros, y con los procesos utilizados en varias profesiones por ejemplo el de cortar el papel, el cartón, el metal, la madera, preparar el encalado, la pintura, etc.

Después de haber adquirido los conocimientos y las bases prácticas complementarias de la profesión en una etapa inicial de formación profesional se puede pasar a la fase de prácticas profesionales. El proceso de las prácticas profesionales supone una parte importante del proceso de formación profesional

con el objetivo de prepararles a los alumnos para empleo en el futuro, así como proveer una profesión adecuada a la capacidad y tendencia del individuo discapacitado.

Durante el proceso de formación profesional se fija la base y los métodos que se aplican a lo largo del periodo de prácticas que se ajustan a la naturaleza de la discapacidad para que el discapacitado siga practicando, proveer las solicitudes del individuo discapacitado, las necesidades del mercado y de los profesionales y la elección de tipo de práctica con cuidado según las capacidades del discapacitado.

La admisión del alumno en prácticas se hace por medio de la creación de una comisión de evaluación. Éste presenta una petición de acceso al centro acompañada de los documentos e informes médicos demostrativos así como su informe social. La solicitud se dirige al centro de prácticas profesionales para estudiar sus posibilidades de acceso según las vacantes, y de allí se comienza la fase de preparación profesional y las prácticas hasta su aceptación.

Esta evaluación profesional la llevan a cabo los especialistas en este campo, buscando las capacidades del individuo discapacitado y el alcance de la adecuación de dichas capacidades con el empleo que elige practicar, pues se produce una elección profesional como medición de las habilidades de la formación profesional para descubrir las capacidades del individuo discapacitado de una serie de aspectos importantes como la intervención visual, motriz, las destrezas profesionales y las costumbres del trabajo.

Además de los servicios humanitarios a quienes están en prácticas en los centros de formación profesional les dan servicios sanitarios, orientativos y las ayudas económicas a cambio de prácticas profesionales, la atención social, las comunicaciones y las actividades no metodológicas como las exposiciones, las excursiones, las visitas de campo y deportivas y las actividades artísticas.

La filosofía de la Educación Especial en Jordania hace hincapié en ofrecer servicios completos en la formación profesional para alumnos con diversas clases

de discapacidades, sean auditivas, visuales, mentales, motrices o nerviosas. Así pues, se ha desarrollado un programa de formación profesional que permite que cualquier individuo discapacitado pueda adquirir experiencia en un oficio determinado si se cumplen los siguientes requisitos:

- Que el estudiante que vaya a recibir las prácticas tenga alguna discapacidad (sea auditiva, mental, visual, motriz o afectiva).
- Que la discapacidad del individuo no interfiere de manera excesiva en la realización de las prácticas.
- Que el individuo tenga por lo menos 14 años.
- Que no tenga enfermedades contagiosas, estomacales y psicológicas.
- Que tenga la capacidad de movilidad desde y hacia el centro donde vaya a realizar las prácticas.
- Que pueda cumplir con el periodo de duración de las prácticas, que es de dos meses.

Actualmente cualquier individuo que quiera hacer prácticas debe pasar por un proceso bien programado que empieza con una fase inicial del encuentro y recogida de datos. Primero, se realiza un diagnóstico médico y psicológico detallado para conocer el nivel de las diferentes capacidades y habilidades del individuo y el alcance de su enfermedad o condición, y para descubrir cualquier trastorno psicológico de la conducta u otro factor influyente durante esa fase. Este análisis diagnóstico sirve también para delimitar los servicios médicos y sanitarios necesarios para apoyar al discapacitado en el contexto laboral, por ejemplo cualquier tratamiento médico, ayuda artificial u otro instrumento que le sea imprescindible al alumno discapacitado en la práctica profesional

Al mismo tiempo, el alumno pasa por una fase de orientación profesional cuando se averiguan las preferencias personales del individuo hacia diversas profesiones, considerando así mismo el grado de la influencia de estos factores sobre la formación profesional del discapacitado.

Después de considerar las capacidades y habilidades del individuo bajo consideración, la admisión del alumno en prácticas se hace por medio de la creación de una comisión de evaluación. Este equipo de especialistas en evaluación profesional determina el alcance de su adecuación con el empleo que pretende practicar, por medio de un proceso de “medición” de un conjunto de factores importantes como la intervención visual y motriz, las destrezas profesionales requeridas y las costumbres del trabajo.

Esta comisión presenta una petición de acceso al centro acompañada de los documentos e informes médicos demostrativos así como un informe social. De esta manera se produce una elección profesional bien orientada a las habilidades y capacidades del individuo discapacitado. La solicitud se dirige al centro de prácticas profesionales donde se estudian las posibilidades de acceso según las vacantes.

Este proceso lleva el acceso del alumno a un programa de formación profesional adecuado a sus necesidades particulares que suele incluir un curso orientativo y una fase de preparación en un centro de formación profesional seguido por un periodo en prácticas antes de buscar entrada en el mercado laboral.

Los centros y los lugares en los que se encuentran los estudiantes en prácticas laborales en Jordania engloban las siguientes posibilidades:

- Centros Regionales de Educación Especial y Formación Profesional para niños de edades comprendidas entre 12 y 14 años, basados en Irbid y Arrasifa, y tres centros más en Al-Mafraq, Al-Karak y Jarash que ofrecen prácticas profesionales para niños y adultos.
- Escuelas de Educación Especial que ofrecen formación profesional para niños de edades comprendidas entre 12 y 14 años.
- Centros de atención interna.
- Centros de prácticas donde las asociaciones humanitarias y voluntarias llevan a cabo prácticas para discapacitados graves, por ejemplo la Institución de Suecia y la Asociación Rey Hussein para Atención a Parálíticos

- Talleres protegidos ofrecidos por asociaciones humanitarias y voluntarias como el Centro de la Asociación de Jóvenes Musulmanes
- Programas de prácticas domésticas que suelen incluir trabajos manuales como la costura, el bordado, la floristería.

En Figura 5.2 se recoge una lista de las profesiones que se ofrecen a los individuos discapacitados en los centros de preparación y formación en Jordania. El Figura 5.3 presenta las especialidades profesionales y el periodo de preparación y prácticas requeridas para individuos discapacitados en el mismo país.

Entre los centros de prácticas y los de formación profesional en Jordania, tanto gubernamentales como privados, existe un acuerdo general acerca de la serie de requisitos básicos que deben considerarse durante el proceso de formación profesional en esos centros a pesar de diversidad de variantes como la edad, el sexo, el tipo de discapacidad, el tipo de profesión y su naturaleza. Los requisitos son:

- Dar a conocer las responsabilidades básicas de la profesión por partes y de manera minuciosa.
- Delimitar todos los requisitos de la profesión que se le deben ofrecer al individuo en prácticas.
- Determinar las medidas y la base de evaluación que se utilicen para controlar el éxito del individuo en prácticas.

Por medio de estos requisitos, se consigue la planificación orientada y positiva, el desarrollo de destrezas profesionales, la cooperación entre el individuo en prácticas y los profesionales así como la adaptación del individuo a una profesión particular y al mundo laboral en general.

FIGURA 5.2 PROFESIONES OFRECIDAS A DISCAPACITADOS EN CENTROS DE PREPARACIÓN Y FORMACIÓN EN JORDANIA

PROFESIONES	Discapacitados mentales: leves y moderados	Discapacitados auditivos	Discapacitados visuales	Discapacitados motrices: miembros inferiores	Parálisis cerebral leve
Agricultura y plantación de árboles	✓				
Bordado	✓				
Carnicería	✓				
Carpintería		✓			
Costura		✓		✓	
Dibujo técnico		✓		✓	
Edición		✓		✓	
Excavaciones		✓			
Fabricación de alfombras, tapices de plegaria, tapizado	✓		✓		
Fabricación de artículos de bambú			✓		
Fabricación de calzado		✓		✓	
Fabricación de cuerdas de instrumentos			✓		
Fabricación de escobas			✓		
Fabricación de plásticos				✓	
Floristería					✓
Forrado de libros con piel				✓	
Hilatura		✓		✓	
Informática					✓
Manualidades	✓	✓			
Mecánicos de coches	✓	✓	✓		
Mecanografía					✓
Metalurgia		✓			
Oficios de radio y televisión				✓	
Profesiones de las máquinas				✓	
Profesiones de tejeduría		✓	✓		
Profesiones que trabajan con plástico, cartón, aluminio					
Relojería				✓	
Trabajos de agricultura					✓
Utilización de instrumentos musicales			✓		

Fuente: Al-Wakfi (2003)

FIGURA 5.3 ESPECIALIDADES PROFESIONALES Y EL PERIODO DE PREPARACIÓN Y PRÁCTICAS REQUERIDAS PARA INDIVIDUOS DISCAPACITADOS EN JORDANIA

AREA	ESPECIALIDAD PROFESIONAL	PERIODO DE PREPARACIÓN Y PRÁCTICAS
Costura	Costura a máquina: costura; tejidos; nudos industriales	Entre 6-9 meses
	Planchado y forrado de ropa con vapor	Hasta 6 meses
Peletería	Costura de la parte superior del calzado a máquina; montar la suela; la reparación del calzado	Entre 6-9 meses
Carpintería	Carpintería árabe y europea de muebles y mobiliario.	Entre 9-16 meses
	Pintura de mobiliario	Entre 6-9 meses
Tapizado	Forrado de muebles, asientos de automóviles y cortinas	Entre 6-9 meses
Herrería	Herreros del aluminio, los soldadores de electricidad y los soldadores de oxígeno	Entre 6-9 meses
	Herrería	Hasta 16 meses
Cuidado de medios de transporte	Reparo de mecanismos, lavado y engrasamiento de los automóviles; pintura; reparo de tubo de escape	6 meses o más según el grado técnico de la profesión
Otros oficios	Floristería; cerámica; bordado manual; maquillaje; tricota a máquina manual y eléctrica	6 meses o más según su grado de especificación

Fuente: Al-Wakfi (2003)

Entre los retos a los que se enfrenta el proceso de formación profesional en Jordania actualmente se encuentra la escasez de materiales, ayudas económicas y capacidades humanas que en muchos casos influyen en el nivel del proceso de preparación y formación profesional. También hace falta desarrollar los instrumentos de medida y exámenes necesarios para examinar y evaluar las habilidades y conocimientos profesionales de los individuos discapacitados. Igualmente, como muchos alumnos que provienen de centros de Educación Especial suelen conocer poco o nada de la variedad de profesiones, hay que invertir gran esfuerzo y mucho tiempo en llenar este vacío.

Para hacer progreso en el ámbito de la formación profesional, la necesidad exige que se establezcan planes modernos para formar a los individuos

discapacitados. Esto requiere una expansión en la cantidad de programas, de empleos locales, y de centros especializados en una sola profesión. Además hace falta un estudio pormenorizado de las necesidades del mercado de trabajo de las profesiones actuales. Igualmente, sería necesario reconsiderar la duración de las prácticas.

La existencia de un porcentaje alto de individuos discapacitados que necesitan prácticas y formación profesionales hace que el proceso de planificación de los proyectos de formación profesional se haya convertido en un asunto de suma importante, así como un paso decidido en el camino de la consecución de la independencia del individuo discapacitado para que pueda valerse por sí mismo en el futuro para una vida honorable y mejor.

A pesar de estas dificultades, por medio del esfuerzo de las instituciones gubernamentales y voluntarias interesadas y responsables se ha podido llevar un mensaje pionero y realizar una función exploradora en el ámbito de la preparación, la práctica y la formación de los individuos discapacitados y su empleo de acuerdo con sus posibilidades, pues se produjo la preparación de un número aceptable de individuos discapacitados preparados en diferentes profesiones que se han incorporado al mercado de trabajo.

5.4 CUERPOS QUE TRABAJAN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La importancia de los cuerpos laborales en el ámbito de la Educación Especial emana de una serie de importantes justificaciones, entre ellas que la proporción del 10% de los habitantes de la sociedad sufren una de las diversas discapacidades que sufre el ser humano (http://www.unicef.org/specialsession/how_country/edr_jordan_en.PDF). Esto exige que se proporcionen cuerpos especializados que jueguen su papel ofreciendo una serie de servicios completos de la Educación Especial. El ser humano, por su naturaleza, siempre busca a otros para obtener ayuda y pedirles que satisfagan las necesidades básicas que él, por sí solo, no puede satisfacer.

El éxito para conseguir y ofrecer servicios completos en la Educación Especial a todos los grupos de discapacitados emana del éxito de la administración inteligente y consciente de sus responsabilidades y de la buena organización. Así pues, la buena administración es la que es capaz de ofrecer la mayor parte de dichos servicios en el menor tiempo y con el menor esfuerzo aprovechando las posibilidades humanas y técnicas y aquéllas ofrecidas para que se puedan beneficiar de su capacidad durante el proceso del progreso y de la modernización permanentes.

Muchos conceptos se han convertido ahora en cuasi universales, como el concepto de Educación Especial y Capacitación, por lo que se ha convertido en una obligación para la sociedad ofrecer a los individuos discapacitados la preparación y la formación que se adecúen a sus capacidades. Así pues, como el porcentaje de discapacitados en las sociedades (en cualquier sociedad) puede aumentar e incrementarse, preparar, entrenar y formar a los cuerpos especializados se ha convertido en un tema obligatorio, lo cual debe ser asumido por los organismos y cuerpos internacionales responsables de los discapacitados de forma seria y efectiva.

La aparición de los centros e instituciones de Educación Especial, sobre todo los centros de internado en los que el individuo pasa la mayor parte del tiempo –a veces, incluso, la mayor parte de su vida– recibiendo servicios de atención interna, condujo a un conjunto de críticas que se centró en el concepto de marginación, que incluye la exclusión del discapacitado de la sociedad y su privación de comunicarse y de interactuar socialmente, y esto dio como resultado la aparición de centros de atención diurna y de cursos dependientes de las escuelas públicas con el fin de incorporar a los discapacitados aptos para el aprendizaje en las escuelas y en la sociedad, y a los aptos para prepararse profesionalmente. Esto exige la necesidad de ofrecer cuerpos especializados y formados.

Y debido a que se empezó a otorgar importancia a los discapacitados en Jordania durante los años sesenta, la práctica y la formación se centra en los cuerpos que trabajan en el ámbito de la atención y del cuidado más que en el de

la enseñanza pero con el progreso de la Educación Especial durante las décadas siguientes y con la modernización que acompañó a dicho progreso en los programas y metodologías así como de legislaciones y leyes que fijan los derechos de los discapacitados en la enseñanza, en las prácticas lo máximo posible, además de sus otros derechos en la vida. Todo esto ha supuesto un buen empujón de los procesos de modernización que acompañan el proceso de preparación, el entrenamiento de los cuerpos y su formación de manera adecuada.

Actualmente se puede decir que existen tres cuerpos que trabajan en el ámbito de la Educación Especial. Primero son los cuerpos especializados y bien preparados. Estos forman el vértice de la pirámide, en el nivel de los expertos y profesores que trabajan en las universidades y facultades medias que tienen aptitudes elevadas como doctorados, másteres y preparan a los alumnos estudiantes en los grupos de Educación Especial. Tienen buenos conocimientos en el ámbito de la investigación y también en la planificación y preparación de programas, en la administración y la organización tanto en los ministerios como en las instituciones con la Educación Especial. Actualmente según fuentes del Ministerio, en Jordania se ofrecen unos treinta y cinco programas de doctorados y másteres en este campo de especialización (Al-Wakfi, 2003).

Por otra parte, hay cuerpos especializados que tienen mucha experiencia en el ámbito de la Educación Especial. Estos cuerpos se encargan de supervisar técnicamente, de planificar los programas, ejecutan directamente sus tareas a un buen nivel con los grupos de Educación Especial y llevan a cabo funciones administrativas y técnicas. Entre ellos destacan los orientadores educativos, los jefes de los departamentos de Educación Especial, los directores de los centros e instituciones, los asistentes sociales y los consejeros en Educación Especial.

El último grupo consiste en los cuerpos no especializados. Tienen aptitudes educativas pero no en el ámbito de la Educación Especial. Adquirieron su gran experiencia para llevar a cabo su función educativa y práctica de manera directa, a través de prácticas laborales realizadas con discapacitados. Dentro de este

grupo son por ejemplo los profesores, los ayudantes, los entrenadores, los supervisores y otros trabajadores.

Los periodos de formación y de prácticas, en el campo de la Educación Especial, tuvieron una importante y clara influencia en el apoyo de los cuerpos de trabajadores en el ámbito de la adaptación, del diagnóstico, la corrección de la conducta, los métodos de enseñanza y la resolución de problemas, las metodologías, los programas, los instrumentos educativos, la formación profesional, la orientación familiar, las dificultades de aprendizaje y otros programas relacionados directamente con la suficiencia de esos cuerpos. En dichos periodos de formación y de prácticas participaron las siguientes entidades:

- Ministerio del Desarrollo Social, por medio de la Facultad de Trabajo Social
- Fundación Reina Alia para el Trabajo Social y el Voluntariado.
- Ministerio de Educación y Enseñanza.
- Universidad de Jordania.
- Centros e Instituciones de Educación y Enseñanza, como el Centro Nazik Al-Hariri, la Institución Alia para Audición y Pronunciación, el Centro Nacional de Audición, la Institución de Atención a la Parálisis Cerebral y otras instituciones nacionales.

Los mecanismos administrativos y técnicos, en las instituciones y centros de Educación Especial, están formados por el director del centro, el auxiliar de dirección, el asistente social, los administrativos, los profesores, los técnicos, los supervisores y los empleados. Se diferencia la naturaleza del curso funcional entre los centros, tanto gubernamentales como privados.

Las funciones administrativas y técnicas que se desarrollan en los centros e instituciones de Educación Especial están representadas por: el director del centro, el auxiliar de dirección, el asistente social, el psicólogo, el encargado económico y administrativo y el responsable de los servicios. Esto da como resultado un proceso óptimo de organización y ordenamiento de los programas y servicios. Las funciones técnicas se dan en todas las especialidades, es decir, los

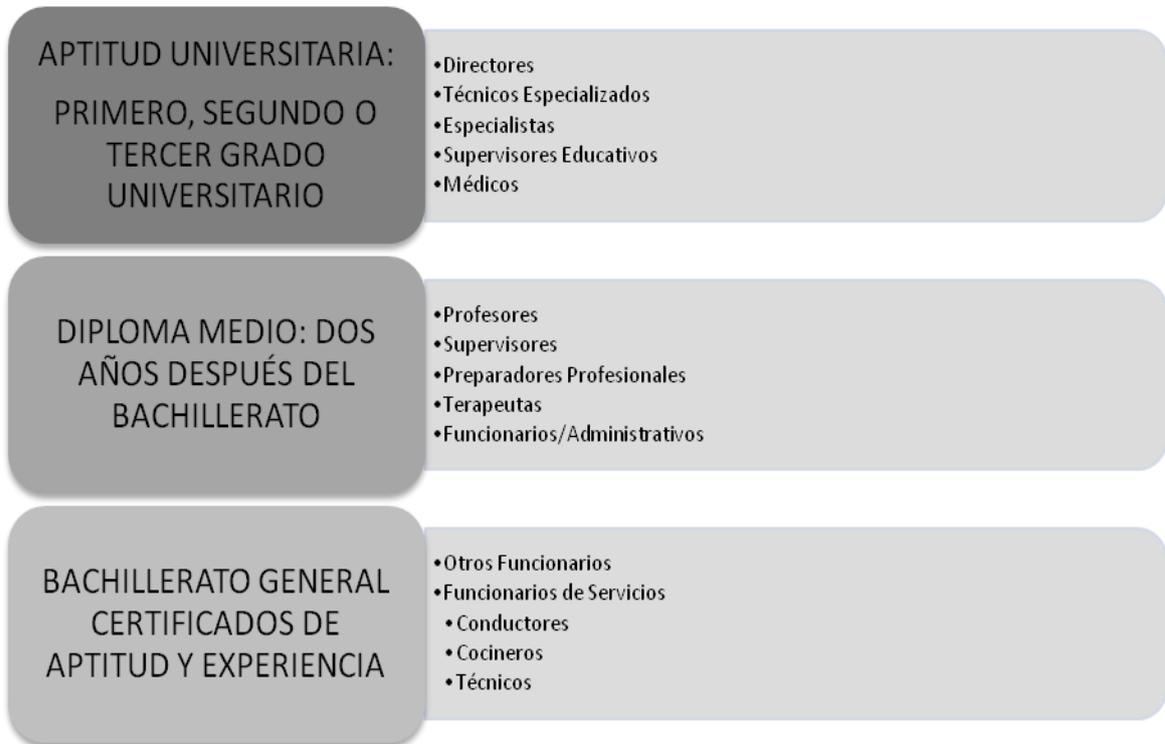
terapeutas funcionarios, los médicos, los especialistas en pronunciación, trastornos lingüísticos, audición, corrección de conducta, orientación familiar. Todos se encargan de ejecutar su función técnica por medio de la ejecución de los programas relacionados con la institución. Existen funciones médicas, sanitarias, prácticas y laborales; los empleados y quienes se encargan de las funciones auxiliares del trabajo administrativo realizan también los servicios de acompañamiento de los discapacitados que requieren un esfuerzo destacable y una gran experiencia.

Con el fin de encontrar al personal adecuado, se han establecido los requisitos de trabajo en el ámbito de la Educación Especial, que se presentan a continuación (véase Figura 5.4).

A nivel de la administración superior, que supervisa la organización de los programas de Educación Especial, la situación requiere de la existencia de un director general de Educación Especial y la necesidad de ofrecer características de liderazgo y una alta capacidad para cumplir con su papel de manera efectiva y planificar con inteligencia. Debe tener un fuerte conocimiento en el ámbito de la especialización así como un buen conocimiento de todas las novedades en el ámbito de la Educación Especial y de lo relacionado con ella en cuanto a otras ciencias, como la medicina, la psicología y la sociología.

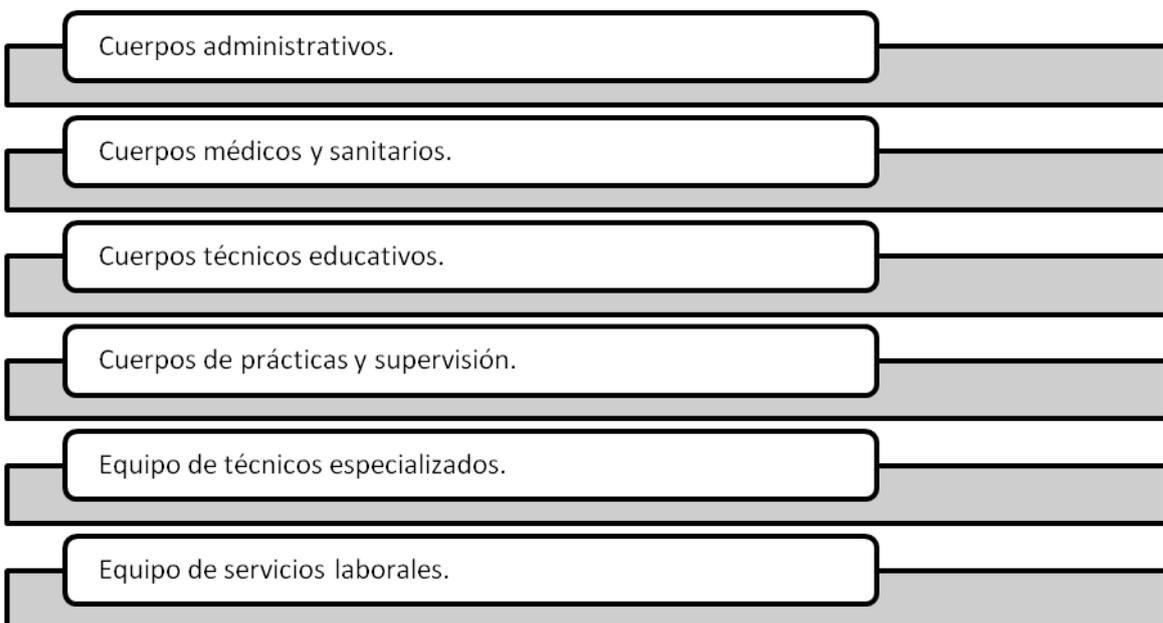
En el mejor de los casos, al director de la Educación Especial le ayudan un grupo de expertos y consejeros especializados con el objetivo de planear y llevar a cabo la política general de la Educación Especial, que se dividen en unidades de enseñanza, supervisión, orientación familiar, formación profesional, preparación profesional, atención interna, evaluaciones, planificación y estudios. En las secciones siguientes se presentan estos cuerpos, su estructura organizativa, así como sus responsabilidades y las labores que realizan, sean en campo, centros o escuelas que trabajan en este ámbito. Hay que decir primero que todos trabajan bajo las instrucciones la dirección de la Educación Especial en el Ministerio.

FIGURA 5.4 REQUISITOS MÍNIMOS EXIGIDOS A LOS CUERPOS LABORALES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN JORDANIA



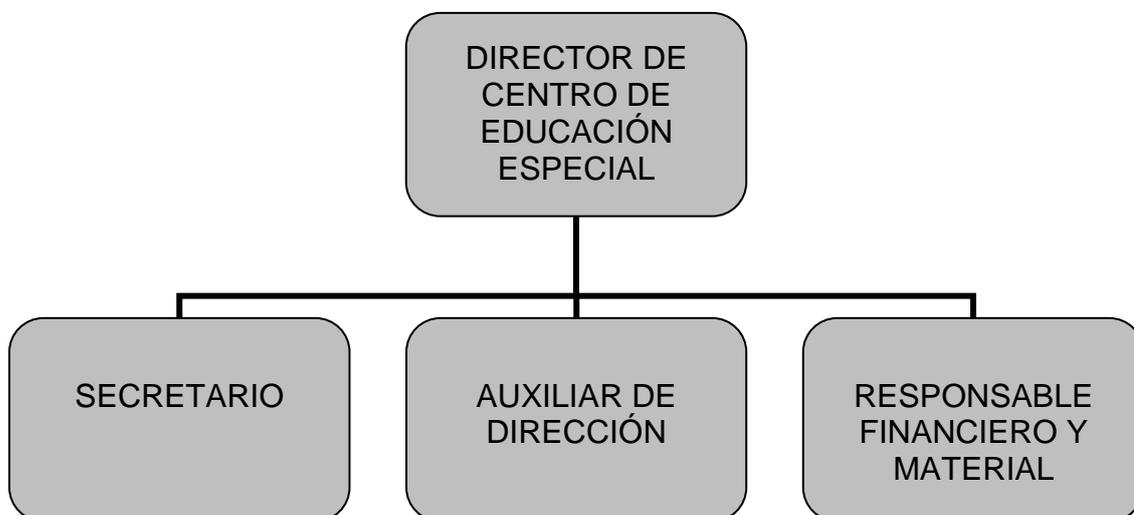
En Jordania, los principales cuerpos que trabajan en la actualidad en los programas de Educación Especial y de formación se dividen de la siguiente manera:

FIGURA 5.5: LOS PRINCIPALES CUERPOS QUE TRABAJAN EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL



5.4.1 Cuerpo Administrativo y sus Funciones

FIGURA 5.6: ORGANIGRAMA DEL CUERPO ADMINISTRATIVO



5.4.1.1 Director de Centro de Educación Especial

- Supervisión de la marcha del trabajo y las labores de los funcionarios en la institución.
- Planificación del trabajo con los funcionarios así como la plasmación de los planes trimestrales.
- Seguimiento de los programas educativos en la institución.
- Supervisión de los asuntos administrativos como los registros, la documentación, los registros económicos así como la organización de trabajo.
- Ejecución de los reglamentos y las instrucciones provenientes de las entidades especializadas.
- Preparación de los informes mensuales y anuales acerca de la situación de la institución, de los alumnos y de los funcionarios.
- Formación de los consejos de padres y madres, y seguimiento de sus actividades y reuniones.
- Reforzamiento de la relación entre la institución y las demás entidades educativas.
- Establecimiento y organización de los programas y actividades exteriores.

5.4.1.2 Auxiliar de dirección

- Se encarga de todos los trabajos administrativos que son responsabilidad del director cuando éste se encuentra ausente.
- Ayuda al director en la dirección de la institución.
- Realiza cualquier cosa que le ordene el director.

5.4.1.3 Secretario

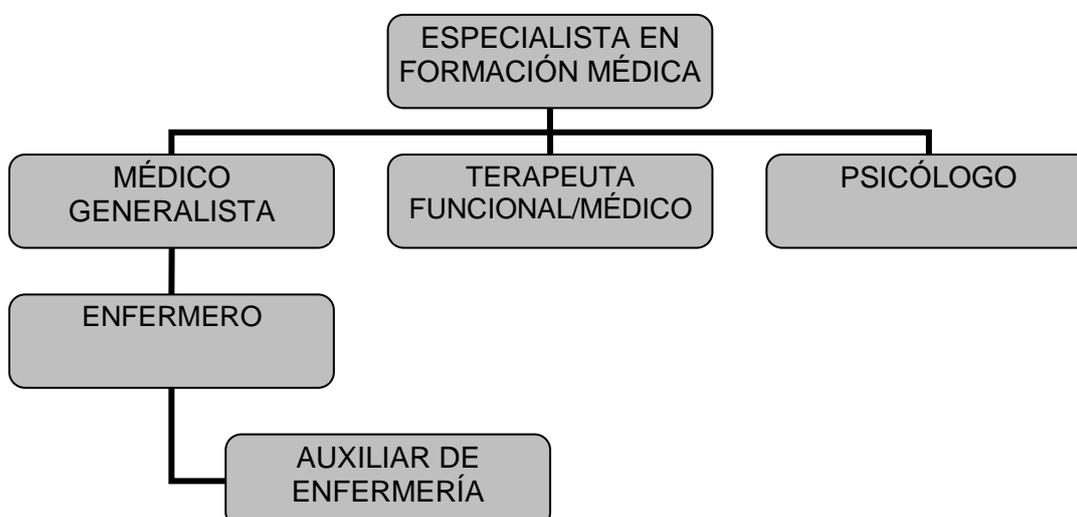
- Responsable de todos los documentos oficiales y de sus archivos.
- Recibe a los revisores.
- Supervisión del proceso de traslado y los medios de comunicación en la institución y los asuntos de movilidad, mantenimiento y seguimiento.

5.4.1.4 Responsable financiero y bienes

- Responsable de conservar los enseres, los muebles y todo lo relativo al depositante.
- Recibe los bienes.
- Redacción de los discursos oficiales, de su documentación y de su conservación.

5.4.2 Cuerpo Médico y Sanitario y sus Funciones

FIGURA 5.7: ORGANIGRAMA DEL CUERPO MÉDICO



5.4.2.1 Especialista en formación médica

- Miembro activo en las comisiones de corrección y acceso en los centros.
- Diagnóstico de los casos y establecimiento de los programas y planes médicos formativos adecuados.
- Supervisión a los sanitarios médicos y funcionales.

5.4.2.2 Psicólogo

- Evaluación y diagnóstico de los casos de quienes se benefician de la ayuda por parte de otros especialistas.
- Participación en los programas y en los planes educativos y de la corrección de la conducta.
- Establecimiento las soluciones adecuadas a los problemas conductuales.
- Creación de un expediente específico a cada caso que padezca un problema de conducta y anotación de las observaciones sobre él.
- Redacción de los informes mensuales dirigidos a los directores sobre los casos tratados.
- Realización de encuentros y visitas con las familias afectadas.
- Participación en las diversas reuniones.
- Trabajo en la preparación y ejecución de los programas orientativos.

5.4.2.3 Médico generalista

- Diagnóstico permanente de los beneficiarios, asegurarse de su seguridad y de que no padecen enfermedades.
- Curar a los enfermos.
- Llevar a los enfermos al hospital y atenderles.
- Creación de un expediente médico a cada beneficiario.

5.4.2.4 Terapeuta funcional y/o médico

- Ejecución de los programas de tratamiento y la funcionalidad que establece el especialista formativo.
- Establecimiento de informes trimestrales sobre la situación del beneficiario.
- Creación de un expediente a cada uno de los beneficiarios en la institución.
- Ejecución de los programas de tratamiento médico que establece el especialista formativo.
- Creación de un expediente a cada beneficiario en la institución.
- Redacción de informes trimestrales sobre cada caso.

5.4.2.5 Enfermero

- Ejecución de las órdenes médicas y revisión de los beneficiarios.
- Limpieza y arreglo de la consulta diariamente para recibir a los pacientes.
- Acompañamiento a los pacientes a cualquier consulta exterior u hospital.
- Dar el tratamiento necesario al enfermo según la receta médica y las indicaciones del médico.
- Redacción de un informe diario con todas las labores y observaciones diarias.

5.4.2.6 Auxiliar de enfermería

- Atenerse al programa de sustituciones, anotación de las órdenes e indicaciones y reparto de la comida entre los pacientes.
- Seguimiento de la limpieza general y la de los pacientes, su higiene y su vestimenta.
- Cambiar la vestimenta, su lavado y su planchado.
- Ejecución de las órdenes del médico y del enfermero en lo relacionado con los tratamientos, los medicamentos, y su supervisión.

- Vigilar a los pacientes mientras duermen así como la permanente supervisión nocturna.

5.4.3 Cuerpo Técnico Educativo y sus Funciones

FIGURA 5.8: ORGANIGRAMA DEL CUERPO TÉCNICO EDUCATIVO



5.4.3.1 Especialista en Educación Especial:

- Evaluación de los casos de de quienes se benefician de las ayudas por parte de otros especialistas.
- Miembro activo en el plan educativo individual.
- Ayuda a los profesores en la preparación y ejecución de los planes y programas, y crear los instrumentos trimestrales.
- Supervisión a los profesores durante la redacción de los informes trimestrales.
- Participación en las reuniones de la institución con la administración, las familias y los otros profesores.

5.4.3.2 Asistente social

- Recibir los estudios sociales de los alumnos y su inscripción en el centro.
- Participación en la comisión de admisión de alumnos.
- Estudio de los diversos problemas de los beneficiarios, el seguimiento de sus soluciones y la redacción de los informes.

- Creación de expedientes específicos para los alumnos de la institución, registración de todas las observaciones y conservación de los documentos que contienen.
- Contactar con los tutores, realizar las visitas a los hogares, su seguimiento periódico y su documentación.
- Supervisión de los casos de enfermedad y toma de medidas necesarias para ayudarles.
- Participación en las sustituciones nocturnas y diurnas y en las vacaciones oficiales.
- Preparación de las diferentes reuniones.

5.4.3.3 Profesor

- Preparación de los planes educativos institucionales e individuales.
- Seguimiento de los logros de los alumnos en colectivo y puesta al día del archivo personal de cada alumno.
- Supervisión de la conducta de los alumnos y resolución de los diferentes problemas con la administración.
- Redacción de los informes estacionales y su discusión.
- Producción de los instrumentos de medida adecuados a los objetivos educativos.
- Participación en las actividades no metodológicas.
- Participación en las conferencias, congresos y reuniones.
- Realización de los trabajos de sustitución cuando sea necesario.

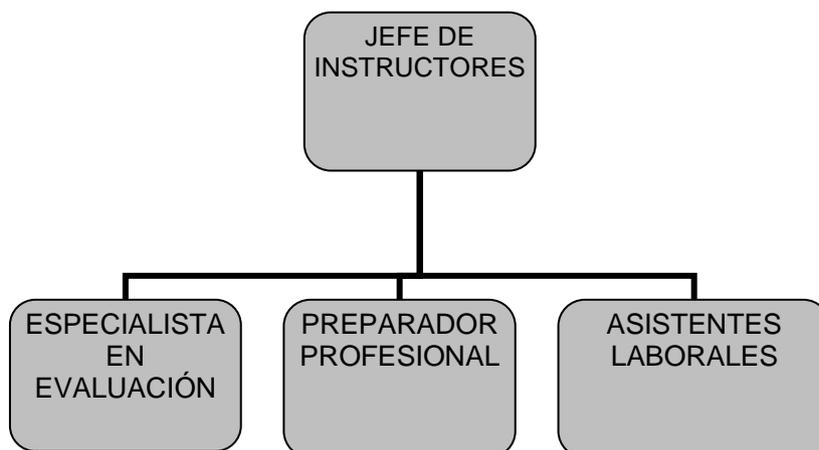
5.4.3.4 Logopeda

- Diagnóstico de los casos y reconocimiento de sus problemas de pronunciación y lingüísticos así como la redacción de sus informes.
- Prácticas de pronunciación para casos que necesitan ayuda.
- Ofrecer orientación en lo relacionado con los trastornos lingüísticos y los de pronunciación.
- Realización de encuentros con las familias de los beneficiarios y los profesores para reconocer los casos que tienen problemas.

- Creación de un expediente a cada uno de los alumnos que necesitan prácticas de pronunciación.

5.4.4 Cuerpo de Prácticas y de Supervisión y sus Funciones

FIGURA 5.8: ORGANIGRAMA DEL CUERPO DE PRÁCTICAS Y SUPERVISIÓN



5.4.4.1 Jefe de instructores

- Miembro de la comisión de evaluación profesional y de acceso al centro.
- Supervisión de los planes de prácticas, provisión de las materias primas y los registros requeridos.
- Supervisión de los proyectos de producción dentro del centro y asegurar su coordinación.
- Supervisión del proceso de mantenimiento de los mecanismos, de los instrumentos y de los equipos específicos de prácticas.
- Coordinación con los centros de prácticas profesionales o escuelas para diversificar, expandir y desarrollar los servicios de prácticas profesionales en coordinación con el asistente laboral y el evaluador profesional.

5.4.4.2 Preparador profesional

- Preparación a los alumnos en la profesión así como organización de sus registros.
- Realización de sustituciones según las indicaciones del director.

- Redacción de los informes necesarios sobre el alumno en prácticas para la atención del director.
- Recepción de los materiales, los instrumentos, las materias primas necesarias y su mantenimiento y cuidado.
- Envío de informes sobre los métodos de trabajo e indicación de los motivos de éxito o fracaso.

5.4.4.3 Asistente laboral

- Miembro de la comisión de evaluación profesional y de admisión en el centro.
- Registración a los individuos discapacitados que acceden al centro.
- Orientación a los discapacitados sobre las oportunidades de trabajo y determinación de los lugares donde se den éstas.
- Estudio del mercado laboral y realizar un análisis de los trabajos y oficios adecuados para discapacitados.
- Seguimiento de los discapacitados en sus lugares de trabajo.
- Comunicación y trato con los superiores para establecer los acuerdos del trabajo y empleo.

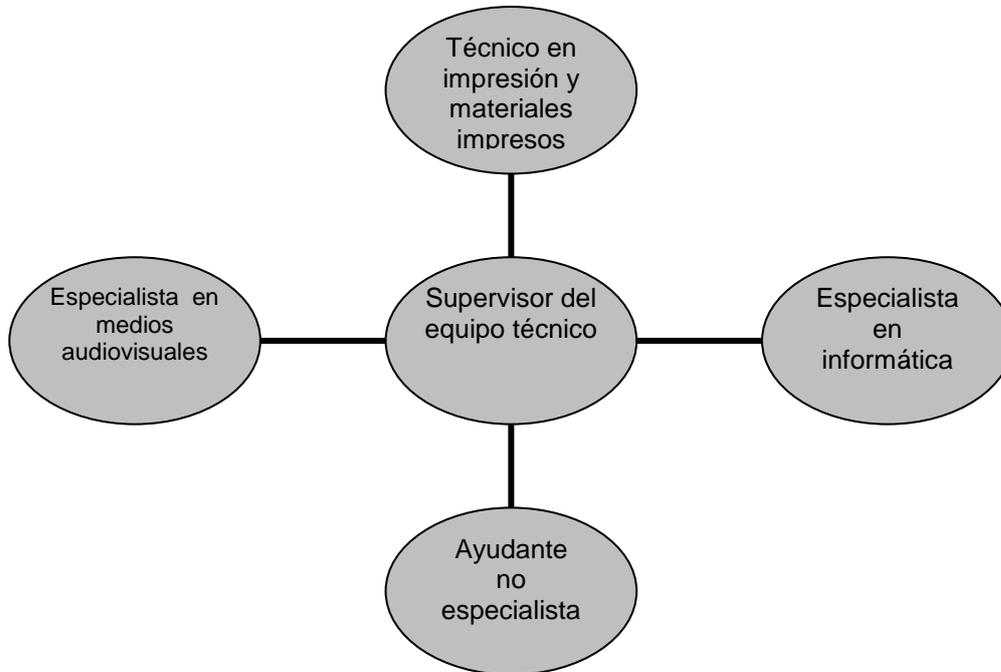
5.4.4.4 Especialista en evaluación

- Miembro de la comisión de evaluación profesional y de acceso al centro.
- Realización de la primera evaluación de los alumnos en coordinación con el asistente social.
- Realización de la evaluación profesional de los alumnos y delimitación de la naturaleza del oficio en el lugar de prácticas.
- Establecimiento del plan de evaluación que se adecúa a la preferencia del alumno, a sus necesidades y a su preparación.
- Observación y seguimiento del alumno durante sus prácticas en coordinación con el jefe de los instructores.
- Seguimiento de los planes y registros prácticos en coordinación con el jefe de instructores.

- Ayuda al alumno a adaptarse al oficio y prepararle para el mercado laboral.

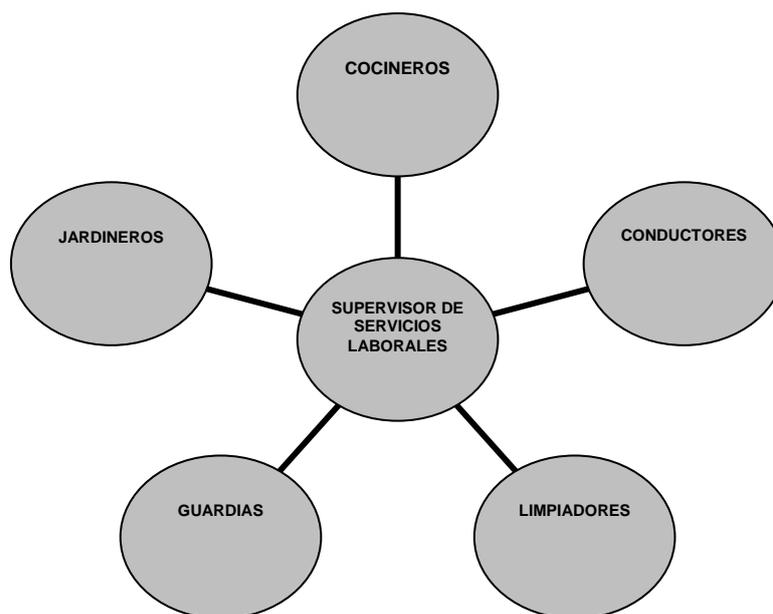
5.4.5 Equipo de Técnicos Especializados

FIGURA 5.9: EQUIPO DE TÉCNICOS ESPECIALIZADOS



5.4.6 Equipo de Servicios Laborales

FIGURA 5.10: EQUIPO DE SERVICIOS LABORALES



5.5. LA NUEVA ESTRATEGIA DEL GOBIERNO

El gobierno jordano sigue demostrando que se ha comprometido mejorar las condiciones para los alumnos con discapacidades y necesidades especiales. En mayo de 2008 Mohammad Akour, director de Educación Especial del Ministerio de Enseñanza y Educación anunció que de acuerdo con la política y estrategias nacionales implementadas en 2006 para incrementar la calidad y el acceso al sistema educativo el gobierno jordano iba a poner cada vez más énfasis sobre llevar a cabo una política de enseñanza integrada para todos los alumnos con discapacidades o con necesidades especiales a partir de la pre-educación. Entre las prioridades más urgentes del estado figura la necesidad de hacer los cambios necesarios para facilitar acceso a centros y edificios públicos que implicará modificaciones en centros, desarrollo de materiales didácticos hechos en Braille o adaptados para los alumnos con discapacidades.

Actualmente en Jordania, hay dos centros públicos para ciegos con unos 240 alumnos matriculados. Unos mil alumnos con problemas de audición asisten a un total de 11 centros. Los discapacitados motorices ya están integrados en los centros públicos y privados. La nueva estrategia prevé incrementar el número de alumnos discapacitados en el sector primario del actual 57 por ciento al 65 por ciento en el año 2009 y al 80 por ciento para 2015. El ministerio tiene planes en el año 2009 para construir dos nuevos centros en Irbid y Karak para alumnos con problemas de vista y aumentar el número de centros para alumnos con problemas de audición y equiparlos con nuevas tecnologías. Además tiene pensado establecer tres centros de diagnóstico en regiones del centro, norte y sur de Jordania para que se pueda identificar a los alumnos que sufran discapacidades mentales y mantener un programa de seguimiento y monitoreo de su progreso (Dajani, 2008).

**CHAPTER SIX:
THE ARABIC LANGUAGE,
YOUNG LEARNERS AND LITERACY**

6.1 INTRODUCTION

To date, as Amr (2008) and Miles (2000) have noted, the majority of research studies examining the problems faced by young learners with reading/writing difficulties in acquiring literacy have been conducted by American, Canadian, or British researchers and have therefore largely been focused on monolingual English-speaking participants, with a smaller body of research focusing on other European languages, including Spanish. It is only comparatively recently that literature on dyslexia research has begun to query the effectiveness of English-based research in the understanding of dyslexia in other languages. However a growing number of researchers and educationalists have begun to argue that it may not be plausible and acceptable to generalize these findings of dyslexia research with English speaking communities to non-English-speaking communities and have stressed that when looking at the area of reading/writing difficulties, and particularly dyslexia, it is relevant to consider the complex linguistic features of the learner's mother tongue.

The recent emergence of comparative cross-linguistic studies of dyslexia, including the work of Caravolas and Volin (2001), Dummer-Smoch (1998), Gomez and Reason (2002), Goswami *et al.* (1997) Goswami (2000; 2002), Miles (2000), Miller-Guron and Lundberg (1995), Smythe and Everatt (2000), Smythe, Everatt and Salter (2004) and Spencer (2000), brought the realization that whilst some findings may be applicable irrespective of their language setting, others are strongly bound to a specific language at hand. Thus a cross-linguistic study by Paulesu *et al.* (2001) which compared Italian-, French- and English-speaking individuals with dyslexia, concluded that the same underlying factor is responsible for dyslexia across all languages but differences in the orthographies of these three languages influenced the severity of the reading, spelling and phonological deficits experienced.

As Miles and Miles (1999: 44) have observed '*it is beginning to be appreciated that the ways in which dyslexia manifests itself are different in different languages*'. Thus the specific phonology, spelling and morphology of the

language of instruction in place should be considered since the behavioural manifestations of developmental dyslexia cannot be fully investigated outside the framework of the written and spoken traits of language in use (Goulandris 2003).

Therefore, in order to contextualise the case study examined in Chapter Seven which involved Jordanian tenth grade learners with Arabic as their mother tongue, this chapter will focus on Arabic, outlining some of its unique linguistic features and identifying some of the specific problems that its writing system may pose for those who are at the early stages of learning how to read and write this language as their mother tongue. It will also outline the findings of recent research conducted by investigators and educationalists which relates to the specificities of reading/writing difficulties experienced by Arabic speakers.

This chapter will begin by contextualising the historical development and contemporary diglossic status of this language, followed by a description of some of its specific orthographic and grammatical features which make it particularly challenging for young learners. It will conclude with a survey of the literature relating to studies which have focused specifically on reading/writing difficulties and Arabic mother tongue learners.

6.2 ARABIC AND DIGLOSSIA

Arabic (العربية) belongs to the Semitic branch of the Afro-Asiatic family of languages and it functions as the official language of over 160 million native Arabic speakers, in numerous countries throughout Saharan Africa, the Middle East and the Arabian Peninsula and as a unifying medium of communication for Muslims around the globe making it one of the most spoken world languages with total users estimated at more than 230 million people.¹⁴ It is also used as one of the six languages which have official recognition within the United Nations and its related organisations.

¹⁴ These countries are Algeria, Bahrain, Egypt, Eritrea, Iraq, Jordan, Kuwait, Lebanon, Libya, Mauritania, Morocco, Oman, Qatar, Saudi Arabia, Somalia, Sudan, Syria, Tunisia, and Yemen.

The sociolinguistic situation of Arabic in contemporary times provides a prime example of the linguistic phenomenon known as diglossia. As Saiegh-Haddad (2004:1) observed this term was first introduced by the sociolinguist Ferguson in 1959, and is used to describe a linguistic situation that includes the following features: “a) a differentiation between the written and the oral modes; b) a rigid socio-functional complementarity of two separate sets of functions performed by two different linguistic codes; c) a rich and dominant written literary tradition; d) linguistic relatedness between the two linguistic codes: the written and the spoken”. In other words, this means that two separate varieties of the same language exist and are used in different situations, with one form enjoying higher sociocultural prestige than the other. (Al-Batal, 1996; Haeri, 2000).

In the case of Arabic, it can be assumed that educated Arabs of any nationality will speak both their local/national dialect (the colloquial form of Arabic or اللغة العربية العامية) and school-taught Modern Standard Arabic (MSA)/Literary Arabic (اللغة العربية الفصحى). In this chapter these two forms will be referred to simply as *Ammiya* and *Fus’ha*. All Muslims in these countries will also have been exposed to Classical Arabic which is the variety of the language used in the Qur’ān. Often when educated Arabs of different nationalities engage in conversation, both will switch to MSA for the sake of communication.

Fus’ha is a mainly written, literary and formal language that displays a high degree of uniformity, and usually functions as the official language in all Arab states (Al-Toma, 1969). It is a complex mix of elements: (a) Classical Arabic as derived from the Qur’ān; (b) literary Arabic, and (c) MSA, which is a more recent development created by journalism and mass media forms broadcast throughout the Arab world.¹⁵ Some believe that the spread of MSA may be accelerated by satellite television, in particular the popularity of the Qatar-based news and current affairs channel Al-Jazeera, and the Internet.

Classical Arabic is the language of the Qur’ān and thus of Islam, the second largest religion in the world. It should be noted that since Muslims believe Allah

¹⁵ Many researchers argue, however, that *Fus’ha* should be viewed as a second language (Ayari, 1996; Eviatar and Ibrahim, 2000).

dictated the text of the Qur'ān to the Prophet Mohammed as a divine revelation via the Archangel Gabriel, the language it uses is considered sacred. The standardization of the grammar, phonemes and lexis of the language used in the Qur'ān Arabic began in the eighth and ninth centuries, when early Arab grammarians produced a well defined set of rules which were then fixed by Islamic scholars by the tenth century, causing the fossilization of this form of Arabic over the course of the centuries (Amador López and Rodríguez: 2005). This has engendered the idea that this form of Arabic is the "true language" and that any other linguistic varieties are somehow degenerate or corrupted versions of Classical Arabic. Due to this connection with Islamic scripture Arabic is used very widely as a second language throughout the Muslim world, meaning that it has also greatly influenced other non-Arabic languages spoken in Islamic countries, including Persian and Turkish. For historical reasons, Arabic has also influenced a number of European languages, in particular Spanish which has numerous Arabic loanwords.

Arabic is also considered to be the main pillar of Arab solidarity, national unification and Arab cultural unity, being related to pan-Arab nationalism and political activism and it is one of the key markers of Arab identity (Haeri, 2000), acting as a written lingua franca for Arabs of different nationalities. *Fus'ha* is used throughout the Arabic-speaking world as the language of reading and writing and their official manifestations (including religious sermons and political or administrative addresses). Moreover this prestige form is used in the media, literature and academic discourse (both spoken and written) being "*the language of the educated and the intelligentsia, often used to display their knowledge in lectures*" (UNDP, 2003:122). *Fus'ha* is learned largely through formal education and used for most written and formal spoken purposes, but not generally for everyday conversation (Ferguson, 1959).

In recent years, the United Nations Development Programme (UNDP) has published a series of *Arab Human Development Reports* (AHDR) authored by a diverse team of academics and development practitioners from across the region. These are intended to identify and address challenges to development in the Arab world. The 2003 AHDR focused on the need for a "*radical revision of education*

systems in Arab countries as they move into the twenty first century" (UNDP, 2003: 123) in order to create a knowledge society to help overcome these challenges. The report referred to Arabic as "*the rallying point for the intellectual, spiritual, literary and social activities incarnated in [...] Arab Islamic civilisation*" (UNDP, 2003:122). However, the same report acknowledges that "*classical Arabic (i.e. Fus'ha) is not the language of cordial, spontaneous expression, emotions, feelings and everyday communication. It is not a vehicle for discovering one's inner self or outer surroundings*" (UNDP, 2003: 121). This takes place through the medium of the colloquial varieties of Arabic which native speakers learn naturally as a means of mainly spoken communication in daily life, referred to as *Ammiya*. This is also used in folk literature and also in the worlds of business and commerce.

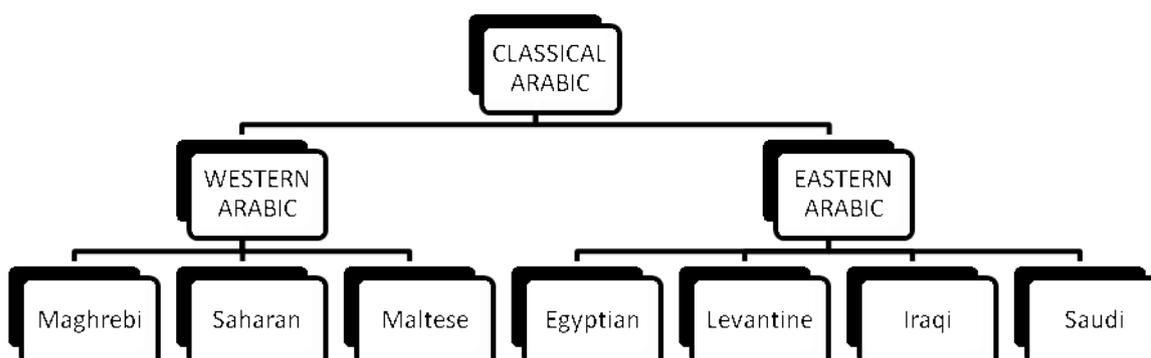
Although the report acknowledges the important of Arabic, it does not explicitly address the diglossic situation as a key factor in the process of learning in the Arab world (Haeri, 2005). However as this chapter will show there is a pressing need for a greater understanding of the diglossic situation within the educational context, and its impact on learning, whether school-based or through informal structures.

As Arabic is used across vast geographic areas, it has split into multiple regional variations or dialects, which vary widely along geographical, religious and socio-economic lines from one Arab country to another and may even vary between communities within the same country (Holes, 1995). Mutual intelligibility decreases as geographical distance between speakers increases. Thus, an inhabitant of Doha speaking in Qatari vernacular may have severe problems understanding a Rabat-based Moroccan speaking in a North African variant of the language, although both use Arabic. *Ammiya* is influenced by characteristics of local languages and foreign words. For example, the Arabic spoken in Morocco is known as *darja* (الدارجة) literally meaning dialect) and has integrated many Berber, French and Spanish words (Amador López and Rodríguez, 2005:4).

6.3 THE GEOGRAPHICAL SPREAD OF ARABIC

Fus'ha and *Ammiya* diverged historically. Before the spread of Islamic civilization, there was one standard literary/poetic language. The supradialectal form of this language served as a *coine* or *lingua franca* between the different tribes. When Islamic civilization began to spread, the form of Arabic dialect spoken by these conquerors from the Arabian Peninsula was brought to the newly occupied territories, and at the same time, it was influenced by the languages it had displaced. However, the language in which the Qur'ān was written, a standardized form based on the dialect used by the Prophet Mohammed, became the model as the new faith spread. Later, when the power of the Islamic empire declined, the independence of the newly created kingdoms facilitated the independent development of Arabic dialects.

FIGURE 6.1: VARIETIES OF ARABIC



Source: Adapted from a model devised by Frías Conde (2000).

Figure 6.1 shows the multiple varieties of Arabic and their development from Qur'ānic Arabic. The Western Arabic grouping covers the whole of North Africa (Libya, Morocco, Tunisia, Algeria and Mauritania) except for Egypt and Sudan. Maghrebi dialects are more developed than the Eastern ones and the underlying influences are greater. A distinction can be made between Maghrebi and Saharan forms because the dialects spoken in these two areas are very different and the latter are incomprehensible for the rest of the Arabophone world. Maltese has some 330,000 speakers, is written in Latin script and is used only in formal situations. This language evolved more independently due to its cultural

separation from the Arab world. Since the Maltese are Christians, they do not have exposure to the Classical Arabic of the Qur'ān. It is considered to be a separate Semitic language but with a significant amount of Romance influences (being clearly marked by Italian elements).

The Eastern Arabic area includes the rest of the Arabic-speaking world, from Egypt and Sudan to the Asiatic zone of the Middle East and the Arabian Peninsula. Its dialects have remained closer to Classical Arabic because it has undergone less change. It should be noted that Egyptian Arabic and Levantine Arabic (covering the territories of Syria, Palestine, Jordan and Lebanon) are almost identical, with virtually no comprehension problems between speakers. Although Iraqi Arabic is close to Egyptian and Levantine dialects, it also shares some features with Peninsula Arabic, although Yemeni has its own characteristics.

Egyptian Arabic has the greatest number of speakers (43 million) and is generally considered to be the most prestigious dialect in the Arabic-speaking world thanks largely to the cultural importance of this country historically. The dialect of the capital, Cairo, acts as a *coïné* being understood by virtually all Arabic speakers.

6.4 THE ARABIC ALPHABET AND WRITING SYSTEM¹⁶

Arabic uses a 28-letter alphabet to represent the 34 phonemes of consonants and long vowels (/a:/ /i:/ /u:/) necessary for the written codification of the language (see Figure 6.2). Unlike Spanish, Arabic has no diphthongs using the vowels /i/ /e/ /o/ /u/. The script consists of 17 characters which, with the addition of dot-like diacritics (one, two or three in number) known as *i'jām* (اعجام) create the 28 letters of the alphabet. These diacritics, thus, play a vital role in distinguishing between letters, as seen in the letters /n/ noon/, /b/ beh, /t/ teh and /th/ theh as shown in Figure 6.2.

¹⁶ Arabic script is also used with modifications in Farsi, Urdu and Kurdish.

FIGURE 6.2 ARABIC ALPHABET WITH TRANSLITERATION¹⁷

ا a	ب b	د d	ذ ḍ	ض ḍ
ف f	غ g	ه h	ح h	ي i
ج j	ك k	ل l	م m	ن n
ق q	ر r	س s	ص ṣ	ش š
ت t	ث ṯ	ط ṭ	و u	ح ḥ
ز z	ظ ẓ	ع .		

Source: Gent 2002:3

The short vowels /a/, /i/ and /u/ do not exist as independent graphemes in written Arabic, but are represented as a set of diacritics (known as *Harakāt* حركات) that appear above or below the character.¹⁸

FIGURE 6.3 THE SHORT VOWEL DIACRITICS

بَ

/b/ with diacritic *fat-h'a* pronounced as /ba/

بِ

/b/ with diacritic *kasra* pronounced as /bi/

بُ

/b/ with diacritic *dhamma* pronounced as /bu/

However, written Arabic is not usually shown with *Harakāt* marking, the exceptions being texts which require careful reading including religious texts, together with children's books and pedagogical materials used in the initial years of the reading and writing process in the Arabophone world and also textbooks designed for foreign language learners. These diacritics progressively disappear

¹⁷ The sound /p/ does not exist.

¹⁸ A number of other diacritics are also used to indicate the pronunciation of consonants.

from written texts as the child starts to master reading and writing. Short vowels are largely unmarked in the majority of texts experienced by readers after initial learning grades. Many Arabic words that appear in common everyday texts are homographic (i.e. their written forms appear identical) and are semantically and phonologically ambiguous when presented out of context, as shown in the examples presented in Table 6.4. Diacritics are thus also used in those cases where ambiguity may distort understanding.

Linguists refer to these two types of orthography in Semitic languages like Arabic as being “shallow” or “deep”. This orthography is called “shallow”, vocalised or vowelised when diacritical marks or *Harakāt* are used in the text to represent short vowels and “deep”, non-vocalised or non-vowelised when these are not added (Bentin and Ibrahim, 1996).

FIGURE 6.4. EXAMPLES OF SHALLOW AND DEEP ARABIC ORTHOGRAPHY

Shallow Arabic	Deep Arabic	Transliteration	Meaning
عَلِمَ	علم	<i>a'alima</i>	He knew
عُلِمَ	علم	<i>a'ulima</i>	It has been known
عَلَّمَ	علم	<i>a'allama</i>	He taught
عِلْمَ	علم	<i>a'ilm</i>	Knowledge

Arabic script evolved from Nabataean and Aramaic and thus, as with other Semitic languages, it is written horizontally from right to left, the opposite to Spanish. Also unlike Spanish script, Arabic has no equivalent of upper or lower case letters. Arabic script is cursive, meaning that many, though not all, of its letters are connected to each other by means of ligatures, like handwritten Spanish.

However unlike Spanish in which each space in a line of written script is used to indicate different words because all the letters within one word always link to each other, in Arabic this is not necessarily the case. Only 22 of the 28 letters which make up the Arabic alphabet are two-way connectors, meaning that they join to both the letters which precede them and those which follow; the remaining

six are one-way connecting letters, meaning that they join to preceding letters only. Thus when these six Arabic characters appear in the text one or more spaces may be created within a word depending on how many of these letters are used within the word. These two factors, namely the cursive nature of Arabic writing and the one-way connecting letters, may make it difficult for inexperienced readers to find the boundaries between words in Arabic.

FIGURE 6.5 EXAMPLES OF ARABIC, ENGLISH AND SPANISH SENTENCES

La flor es bonita.

The flower is pretty.

الوردة جميلة

In addition, letter shapes vary their graphic shape according to their position they occupy within a word and on the surrounding characters, with some having four separate forms. These changes depend on whether the letter comes at the beginning (initial) of the word, in the middle (medial) or at the end (final).

- Initial means that the character can be linked only to the character which follows it.
- Middle/medial means that the character can be linked both to the character that precedes it and the character that follows it
- Final means that the character can be linked only to the character which precedes it.

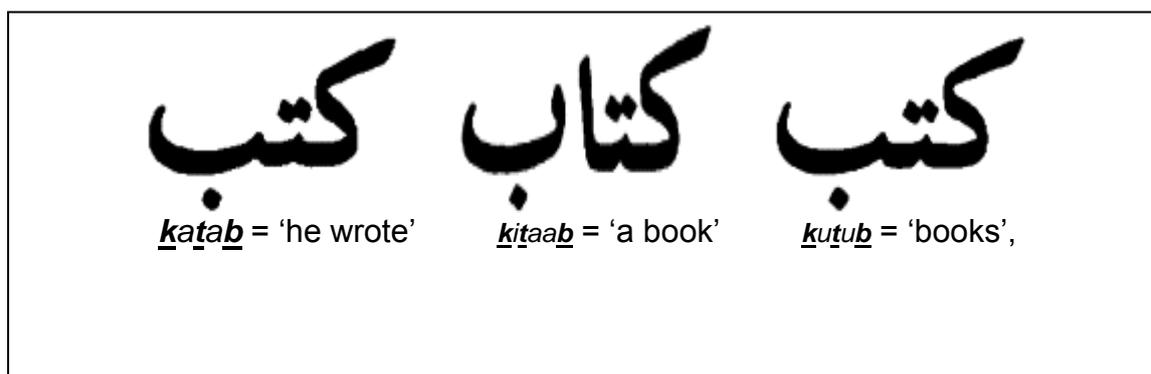
The non-connecting letters which do not link to other preceding or following letters are known as isolated. As Figure 6.6 shows, these letters can take on very distinctive forms.

FIGURE 6.6 THE FOUR WRITTEN FORMS OF THE ARABIC LETTER GHAYN

Position in word	Isolated	Initial	Medial	Final
Letter forms	غ	غ	غ	غ

Another characteristically Semitic feature of Arabic is to be found in the way it forms words by using consonantal roots (which mostly consist of three letters) and then inserting different patterns of sets of vowels between these, as can be seen in the example in Figure 6.7 which uses the root /k-t-b/ /ك-ت-ب/

FIGURE 6.7 AN ILLUSTRATION OF A CONSONANTAL ROOT



Variations in shade of meaning are obtained first by varying the vocalisation of the simple root, and second, by the use of prefixes, suffix and infixes. Each variation in this pattern creates a different meaning. However, consonantal roots remain in exactly the same order in any word derived from this root, for example *maktab* means 'office'; *maktaba* is 'library' and its plural 'libraries', *maktabat*. Thus, the consonantal roots represent the conceptual content of the word and, as such, its semantic function, while the vowel patterns represent their grammatical functions, each variation in pattern creating a different meaning in relation to tense, number, person, etc. In general, Arabic words can be decomposed into these two abstract morphemes: the consonantal root and the phonological pattern.

Although Arabic morphology is complex, it is largely predictable with the root generally forming the semantic core of each word. This root system, therefore, is the key to understanding how Arabic grammar works and once learners

understand this, they can start to identify the root letters of a word, understanding the patterns they produce and this enables them to form different structures following these patterns. This knowledge also helps readers to pronounce words correctly and guess the meaning of new related vocabulary.

Arabic is also a highly agglutinative language meaning that one word in Arabic can correspond to a whole sentence in Spanish because suffixes and prefixes can be added to the word root to indicate negation, verb tense and aspect, person, number, gender, case, and definite or indefinite. Moreover, affixed and suffixed pronouns, possessives, prepositions and conjunctions are also frequently used in Arabic.

This means that although the consonantal root provides useful clues in communicating the core semantic meaning of a word, it demands a lot of effort from inexperienced readers to arrive at the exact meaning of an Arabic word. The regularity of the morphology helps to support this process of understanding and morphological knowledge is very important when learning to read Arabic as knowledge of related words (derivations) and of different forms of the same words (inflections) often provide clues to orthographically correct spelling.

Snowling (2000: 63) has argued that writing systems differ in the inherent level of difficulty they pose to young readers, because they differ in the “*transparency of their orthographies*”. Transparency here refers to the consistency of the association between written symbols and language sounds. On the one hand, it could be expected that this regularity of the one-to-one correspondence between letters, diacritics, and phonemes found in the shallow or transparent form of Arabic orthography might be expected to support the acquisition of early word reading amongst Arabic-speaking children and result in greater reading accuracy than that attained by speakers of languages with deeper or more opaque orthographies, such as French or English. On the other hand, however, the highly inflected and derivational morphology of the language together with the high number of homographs it presents might also be expected to have a negative impact on acquisition and to pose particular challenges to Arabic-speaking individuals with dyslexia. Morphological/ orthographic knowledge may therefore be

an important contributor to the reading development of Arabic-speaking children and is likely to be an additional source of individual differences in their reading ability.

6.5 RESEARCH ON READING/WRITING DIFFICULTIES AND ARABIC

As this description of some of the specific linguistic features of Arabic has shown, even in a transparent language with a shallow script that has regular correspondence between phoneme-grapheme, there may be a number of complexities that are likely to create difficulties for all young learners seeking to become literate in this language. These same linguistic specificities may prove particularly challenging to individuals who suffer from developmental reading and/or writing difficulties. In addition, from a sociolinguistic point of view, the diglossic situation of Arabic creates a series of unique problems caused by the differences in grammatical structures and lexis which exist in *Fus'ha* and *Ammiya* varieties. The concluding sections of this chapter outline the findings of recent research conducted by investigators and educationalists which relates to the specificities of the difficulties faced by learners when attempting to acquire literacy skills in Arabic.

6.5.1 Cross-linguistic Studies

Arabic has featured in some cross-linguistic studies such as that of Amr (2008) which discusses the different characteristics of Arabic language and the ways in which they can contribute to dyslexia manifestations in Arabic. However much of the interest in this area has been prompted by concern about bilingual/multilingual pupils from minority communities who may be underperforming academically due to experiencing linguistic interference from other languages which they know. In the Spanish context, these cross-linguistic studies include El-Madkouri's (1995) examination of the specific linguistic difficulties suffered by young learners of Moroccan heritage within the Spanish education system. Callero (2007) also focuses on Arabic-speaking school pupils, alerting teachers to the types of grammatical and phonetic errors likely to be caused by linguistic interference. More recently with the international spread of the

Instituto Cervantes and the growth in interest in studying Spanish as a foreign language, Amador López and Rodríguez (2005) have examined the typical difficulties faced by Arabophone pupils learning Spanish.

6.5.2 Cross-linguistic Study of Deep Dyslexia in Arabic

The study by Montreal-based Béland and Mimouni (2001) which explored how deep dyslexia affected the reading ability of an older male patient, ZT, who was bilingual in Arabic/French, produced some interesting insights into how deep dyslexia impacts differentially on literacy levels for languages with different types of alphabets. After ZT had suffered brain lesions, his reading displayed the characteristics of deep dyslexia syndrome –semantic, visual, and morphological errors, the concreteness effect in reading aloud and an inability to read non-words– in both of his languages although each was affected in a different way and to a different degree in the various aspects tested. The Béland and Mimouni case study demonstrates the superiority of a connectionist approach like that of the model proposed by Plaut and Shallice (1993) for predicting the error pattern in deep dyslexia in relation to Arabic.

6.5.3 Developmental Dyslexia in the Arabophone World

Gad Elbeheri (2004) has observed that whilst research on developmental dyslexia has witnessed remarkable progress over the last hundred years in the English speaking world and cross-linguistic studies of dyslexia in other languages are becoming increasingly popular, there is a much smaller body of studies focusing on the occurrence of developmental dyslexia in Arabic. Elbeheri is one of the leading experts on the diagnosis and treatment of young learners with dyslexia in the Arabophone world and Executive Director of the Kuwait-based Center for Child Evaluation and Teaching, one of the leading applied research centres concerned with learning disabilities amongst monolingual Arabic speakers. He has also published many academic papers and several books focusing on this area.

Elbeheri has explored the need to produce theoretical models of language-specific literacy learning arguing that commercially developed instruments standardised in other countries are of limited usefulness in developing test

protocols and procedures for assessing developmental dyslexia. He has examined the importance of developing language- and culture-specific assessment instruments and a customised framework to identify procedures for intervention planning for those requiring educational support in the country where they are to be used. One of Elbeheri's most useful contributions in this general field has been his creation of a diagnostic tool and method specifically designed for assessing development dyslexia in Arabic-speaking young learners, although the results of his research may also have cross-linguistic implications too.

Elbeheri's study (2004) explores the relationship between developmental dyslexia as a specific reading difficulty and Arabic spelling, its aim being to discover the underlying cognitive deficits that may be responsible for the occurrence of dyslexia amongst Arabic-speaking young learners. In order to identify the cognitive profiles of reading difficulties amongst a randomly selected sample of monolingual Arabic children (n=382) from three mainstream government primary schools in Alexandria, Egypt, Elbeheri devised a battery of diagnostic tests called the Arabic Dyslexia AT-risk Indicator (also known in its abbreviated form as ADATI). ADATI consists of the following elements or subtests:

Cognitive abilities:

- A pictorial, non-verbal deductive reasoning which is used to screen for current cognitive abilities and rule out global deficiency in this area.

Attainment in Reading and Spelling:

- A silent reading accuracy test which consists of:
 - Word recognition from a picture
 - Sentence recognition from a picture
 - Sentence completion.
- A silent reading comprehension test based on a passage
- A dictation test to determine spelling ability

Core Indicators of possible dyslexia:

- Rhyme detection: Odd-one-out tasks are used to establish if participants can identify the rhyme-parts of words

- Recognition of phonemes: Phoneme deletion tasks are used to ensure pupils can recognise individual phonemes
- Decoding of graphemes: Tasks to establish level of ability in reading non-word letter strings
- Grapheme discrimination: Tasks requiring pupils to identify words within chains of characters and distinguish between similar words
- Backward digit span
- Rapid naming: The ability to access verbal labels of line drawings of familiar objects
- Memory span: A word and sentence chain are used to check if participants can retain phonological forms for a brief period of time and reproduce them in order.

Using the ADATI test a group was identified from the sample using the following criteria:

- Participants scoring over 20/60 on the non-verbal deductive reasoning test.
- Participants scoring 0/10 or 1/10 in the dictation test.
- Participants scoring 10/26 or less on the silent reading comprehension test.

Individuals who fitted these criteria were designated dyslexics. This group were then compared with a control group closely matched for age. In addition high and low achievers on each sub-test were identified in order to determine the cognitive profiles associated with reading difficulties.

The main findings of Elbeheri's research can be summarised as follows:

- Since Arabic is a highly transparent language, as might be expected the scores for the reading accuracy tests were generally high. However the scores for the reading comprehension test and for spelling tested by dictation were more varied.

- According to the criteria which were applied, from the sample (n= 382), some 11 pupils or 2.9 percent of the sample were identified as being dyslexic. The ratio of dyslexic males to females was calculated as 4.5:1.
- In three of the areas tested, namely phonological awareness, non-word reading and rhyme detection, there was a significant statistical difference between the dyslexics and the control group, confirming that phonological impairment was a relevant factor in dyslexia amongst Arabic-speaking children. Statistical comparisons suggest that this factor is much less important for monolingual English speakers.
- In addition to this phonological processing deficit, test results show that Arabic-speaking dyslexics have an underlying deficit in orthographic and morphological processing.

In a further study Elbeheri and Everatt (2007) examined reading ability amongst fourth and fifth grade monolingual Arabic-speaking pupils in the Egyptian school system, using a series of literacy and literacy-related tests from ADATI. The results of the research support Elbeheri's previous research finding (2004) that young monolingual Arabic learners with dyslexia have impairments in their phonological processing domain.

The study by Abu-Ramia and Taha (2004) focused on two research questions. Firstly, what are the reading and spelling profile errors of monolingual Arabic speakers with developmental dyslexic and secondly, what is the effect of Arabic spelling on these types of errors? The sample chosen for the investigation consisted of three groups:

- Young dyslexic Arabic readers (n=20)
- Younger non-dyslexic readers, matched with the reading level of the first group (n=20)
- Young non-dyslexic readers age-matched with their dyslexic peers (n=20).

All three groups of pupils were tested on their level of ability to read and spell texts, isolated words and pseudowords.

With regard to the results of the reading error analysis, when examined these revealed that the unique aspects of Arabic spelling had clearly contributed to the type of errors made by pupils in all the three of the groups. In addition, the error profiles of the dyslexic readers were similar in terms of percentage and quality to the error profiles which had been produced by the younger group who had been matched by reading level. Analysis also showed that the most prominent types of reading errors were of a morphological and semi-phonetic kind. These findings highlighted the contribution which Arabic spelling had made to these types of errors.

With regard to the profile of spelling errors, the results obtained by the dyslexic group and the reading-level-matched group were consistently similar in terms of percentage and quality. However the dyslexic group differed significantly from those of the age-matched group when spelling errors were measured. The analysis of spelling errors revealed that the dominant type of error was phonetic due to the limited orthographic lexicon. In addition, it emerged that the linguistic specificities of Arabic had contributed to these spelling errors because many types of errors had been committed as a result of a lack of knowledge of the rules of spelling imposed by this language. The authors discuss the implications of the results of their analysis of these reading and spelling errors from the point of view of theories of reading development. Based on their findings, they suggest that two different models are needed to illustrate the cognitive processes that underlie the type of reading and spelling errors investigated in the study, one relating to reading, the other relating to spelling.

In a supplementary study, Abu-Rabia (2007) measured several different reading skills among dyslexic and non-dyslexic Arabic-speaking pupils across four age groups (grades 3, 6, 9, and 12), in order to assess which measures of reading proved to be the best indicators of reading difficulties. A battery of tests were used which assessed ability with morphological, phonological and syntactic skills (identification and/or production), spelling, and reading both isolated words and a comprehension passage. The results of the one-way ANOVAs indicated clear differences between the dyslexic and non-dyslexic readers on all tests measuring reading skills. However, the stepwise regression analysis revealed consistent

orthographic results: morphology (identification and/or production) and spelling were generally found to be the most powerful predictors of both reading accuracy and reading comprehension among all readers across the four age groups. Abu-Rabia related his results to some of the specific characteristics of Arabic orthography and also the heavy reliance of monolingual Arabic readers at all levels and ages on orthographic factors in reading.¹⁹

6.5.4. Challenges Associated with Dyslexia Assessment in Arabic

As Elbeheri *et al.* (2006) note although recently the wealth of the Gulf region and the increasing number of Western expatriates living there, coupled with the accompanying increase in private American and English schools have brought about an increased awareness of learning difficulties generally and of dyslexia specifically, there are currently no methods of identification, assessment or diagnosis for dyslexia specifically aimed at monolingual Arabic Speakers available to educational psychologists and special education teachers in the region.

According to the authors the Stanford Binet, Wechsler Intelligence Scale for Children, the Non-verbal Pictorial Mental Abilities test and Raven's Progressive Matrix are examples of general abilities tests that have been translated and adapted into Arabic. However if they are used, they may produce results which are unrepresentative as Elbeheri (2004) found when a translated/adapted version of the Coding subtest of the Wechsler Intelligence Scale was tried on a sample of Egyptian students.

The best known Arabic standardised literacy test is the Sirs Ellayan Silent Reading Test which was developed in Egypt to measure reading accuracy and comprehension in 8-14 year-olds. However, there is no reading fluency test of the kind that would be particularly useful in measuring difficulties in acquiring the shallow/transparent written form of Arabic. Moreover, because of the large number of homographs in Arabic, tests of individual word reading accuracy out of context

¹⁹ Abu-Rabia has also explored the link between genetic factors and reading disability rates by examining the effect of consanguineous marriage between first-cousins in the Arab community on reading levels (Abu-Rabia and Maroun, 2005).

would have to be presented with diacritics for distinguishing purposes, as shown in Figure 6.5. However, given that the use of diacritical markers is relatively rare in most reading situations, their use in assessment procedures may be inappropriate to determine fully the normal reading ability of the individual being assessed.²⁰ Alternatively, non-vowelised words must be presented in passages where contextual clues are available to allow accurate identification of lexical items.

When testing spelling, again decisions need to be made about using single words or passage dictation and whether short vowel diacritics are required or not. This issue becomes particularly important when assessing older students because they may be more familiar with non-vowelised texts outside religious contexts.

Another equally relevant and important issue to be considered when devising assessment tests is the dialectal variant of Arabic which is used by the individual being assessed as this may influence decisions which need to be made about the lexical items making up the vocabulary test, as these will vary in frequency and familiarity from region to region. Linguistic differences of this kind need to be considered when devising and delivering assessment tests to Arabic monolingual pupils.

6.5.5 Diglossia and Literacy Skills

Another area of research which has been explored in relation to reading/writing difficulties in Arabic is the diglossic situation of this language. Research in this area explores not only how the linguistic features of different variants of Arabic may create problems but also how broader sociolinguistic factors regarding *Fus'ha* and *Ammiya* may impact on young learners and their acquisition of literacy skills.

Saiegh-Haddad (2004) discusses the linguistic and sociolinguistic features of Arabic diglossia and the relevance of this unique linguistic context to the

²⁰ Arabic speakers are trained to read in deep orthography at an early age (about 9). Once readers have progressed beyond first- or second-grade texts, they are expected to be able to process non-vowelised text.

acquisition of basic reading skills. Previous work by the author focusing on the impact of the phonemic and lexical distance between spoken and standard Arabic on the acquisition of basic reading processes (phonemic awareness and word decoding) had showed that standard phonological structures, phonemes and syllable structures (that are not available to children from their spoken dialectal variant of Arabic) were significantly harder for pupils to process (Saiegh-Haddad, 2003).

Furthermore, the author argues that phonological structures interact with lexical distance parameters affecting phonological analysis. The results also showed that the negative effects caused by the status of the linguistic structure (whether this is written *Fus'ha* or spoken *Ammiya*) were still shown to be significant even at the end of the first grade of education. Saiegh-Haddad (2004) also discusses how these and other parameters relating to diglossia may influence the development of spelling, reading fluency, and reading comprehension.

Maarmouri (1997) notes that when the International Literacy Institute organized a conference held in Cairo in 1997 to examine the issue of literacy, language and basic education in the Arab world, it reached the conclusion that the persistently low rates of literacy found in many schools in the Middle East and in North Africa are directly related to the difficulties of learning to read in Arabic, caused by diglossia. Many linguists and education specialists have also linked this to educational underachievement reflected in the high rates of failure and drop-out in many parts of the Arabophone world.

Maarmouri (1997) argues that there are a number of reasons for this. *Fus'ha*, the language used for literacy and education, lies outside the everyday reality of young learners. It does not serve their communicative needs and lacks relevance for them, a situation which creates a phenomenon known as linguistic distance (Saiegh-Haddad: 2003), which can have serious educational and social consequences. Since *Fus'ha* differs greatly from *ammiya* in terms of grammar and lexis, it can prove difficult to learn and use. Whilst all monolingual Arabic-speaking children learn their local vernacular dialect of Arabic easily, only those with access to schooling via the formal education system learn *Fus'ha*. Since this conveys

socioeconomic advantages and enables social mobility, the diglossic situation has been cited as a significant cause of social inequality. For those who attend school, the use of two forms of Arabic for communication in the classroom can cause confusion, prove demotivating and even create serious educational problems.

According to Maarmouri (1997), over the last 40 years, many Arabic specialists and even the language academies of Cairo and Damascus have proposed a language reform that would involve simplifying *Fus'ha* grammar and modernizing its vocabulary to produce a contemporary form of Arabic which would be easier to learn, understand, speak and write. However language reform could not be undertaken easily, due to issues of a religious and political nature.

As mentioned previously, many Muslims regard Arabic as sacred and want to safeguard its purity and unity from any potential change. This explains not only the widespread opposition to attempts at reforming Arabic but also an ideology which seeks to preserve the cultural and historic uniqueness of the language which leads to particular sensitivities regarding linguistic matters and low tolerance of change. In addition, Arabic has value as a political symbol acting as a powerful unifying medium of communication within the Arab community.

Thus far, many Arabic specialists and authorities have avoided acknowledging the existence of diglossia, aware of the fact that it could be a source of inequality in the area of learning. However, there is now a growing understanding that this imposition of linguistic uniformity may not only be mistaken but may actually be preventing the achievement of development goals relating to literacy and education.

A language planning policy and linguistic reform which simplified and standardized *Fus'ha* would make Arabic less difficult and more relevant for both young and adult learners. Since literacy is the key factor in accessing learning throughout one's life, better skills in this area would help improve academic performance which, in turn, would assist with economic development goals.

Since simplifying Arabic would require a new way of thinking about the language, all Arabs would need to adopt a positive attitude to the simplification of language rules used in learning, whether school-based or not, and more attention would need to be paid to standardizing the language in order to improve the quality of education and ensure better results. These new rules would need to be derived from the living language of the vernacular varieties with the aim of gradually narrowing the distance between the *Fus'ha* and *Ammiya* varieties of the language. This reform is needed in the Arabophone world in order to make the first steps to literacy easier for young learners.

6.5.6 Gender and Literacy Skills

Taha's study (2006) tested the spelling accuracy of 288 Arabic speaking students (119 females and 169 males) in grades 1 to 9. Any students known to be reading or learning disabled and/or with special learning problems were excluded from the sample. The objective was to test for possible gender differences in phonological and lexical processing across grades 1-9 by examining spelling and spelling error categories. The students' spelling errors were analysed using the method previously developed by Abu-Rabia and Taha (2004) to test phonological and lexical differences in spelling which consisted of the following categories, several adapted from Snowling *et al.* (1996):

Type 1: Phonetic errors

These spelling errors occur when writers cannot translate the phonemes of a specific word into graphemes. This mismatch between phonology and orthography happens when writers cannot rely on lexical writing. For example, the word **يحضر** (to attend) contains the letter **ض** to represent the sound /d/ rather than the letter **ذ** which can also be used for /d/. Writing **ن** in this instance produces a different and incorrect word. Confusion between short and long vowels can also create difficulties in Arabic. Thus **ب** /ba/ (with short vowel) can be confused with **با** /baa/ (long vowel). Sometimes these errors occur when word endings have to be vowelized, for example, the word **مدرسة** (school) is *madrasatun* with a short phoneme /u/ but the form with the long vowel /oo/, namely **مدرستن** is pronounced *madrasatoon*. In addition, there may be interference from the local spoken Arabic

in the spelling process when study participants write the word as they would say it in colloquial Arabic rather than as the Modern Standard Arabic form requires.

Type 2: Semiphonetic errors

These errors are caused when a phoneme is omitted from or added to the target word or when one phoneme is substituted for another within the target word. However, most of the orthographical-phonological part of the word is preserved. For example, the word وَظِيفَة /waatheefa/ (job) may be written as وظيفه /waathfa/ (gave him a job), the phoneme /ee/ having been omitted.

Type 3: Dysphonetic errors

This type of error occurs when more than one phoneme within the word is spelled incorrectly and when the spelled orthographic chunk does not represent most of the phonemes of the target words. Namely, there is no correct grapheme-phoneme correspondence and no internal lexical representation. For example, the word فِكْرَة /fikra/ (idea) may be read as رفرت , pronounced *rifrat*, a nonword. It is more of a pseudohomophone that does not carry any meaning in Arabic.

Type 4: Visual letter-confusion errors

Errors of this kind are caused when readers are confused between letters which have similar shapes and these include: / ن , ث , ت , ب / ش , س / ض , ص /. For example, if two visually similar letters with different sounds, ت /t/ and ن /n/, are confused, the word تَذَكَّرت /tathakarat/ (she remembered) may be misspelled as تَذَكَّرن /tathakaran/ creating a nonword.

Type 5: Irregular spelling rules

These errors occur when writers lack mastery of the spelling rules of Arabic. For example, ال (the) *a/* is not pronounced as such when it precedes certain letters but it is still represented in writing. A further example is the consonant ء which is presented differently within a word according to the vowel or consonant that precedes it as shown in these three examples سائل /sail/ (liquid), مسؤول /masul/ (responsible), and أين /ayn/ (where).

Type 6: Word omission errors

This category was used when study participants omitted whole words.

Type 7: Functional word omission errors:

This category was used when study participants omitted functional words that preceded the target word.

Many scholars argue that the acquisition of reading is related to efficient phonological processing and that processing deficits are the basis of reading disability (Olson, 1994; Snowling, 2000). Moreover brain studies indicate that there is a gender difference in phonological processing with different brain hemispheres being responsible for this processing of words in males and in females (Coney, 2002; Levy & Heller, 1992; Pugh *et al.*, 1996; Shaywitz *et al.*, 1995). Thus Abu-Rabia and Taha (2004) argue that superiority of females over males in verbal skills means that they are better phonological processors than males. They thus hypothesised that females would make fewer phonological processing-based errors (i.e. errors categorised as semiphonetic and dysphonetic) and also fewer lexical processing-based errors (i.e. errors categorised as phonetic and irregular spelling rules), because phonetic errors are not directly phonological processing-based errors.

The results of the study showed that generally across all ages and all grades girls made fewer spelling errors, especially in the phonological and semiphonological spelling errors categories. The author argued that this may be due to the fact that males may continue to struggle with spelling at the phonological stage because their brain language areas are less widely developed than those of females. Females can process phonology better which speeds up and enhances their orthographic mental lexicon, which in turn may enable faster retrieval and more efficient lexical processing. Taha concluded that there was a need for further research focusing on differences in phonological, orthographic and mental processing between males and females.

6.5.7 Attitudes to Diglossia

Many Arab educational systems suffer from high repetition and dropout rates. In addition, illiteracy rates in the Arab world are higher than the average for developing countries and constitute a challenge for educational development. Even though continuous efforts are being made to improve language policies in the Arab-speaking world, these mainly focus on pedagogical and linguistic strategies to facilitate the learning of Modern Standard Arabic (MSA) or *Fus'ha*. However there is a growing awareness among educational specialists there of the effects of diglossia on the learning process. Some researchers have directly linked this widespread functional illiteracy in the Arab world to diglossia, arguing that this has a negative impact on children's ability to acquire reading and writing skills in Arabic, and consequently on their academic attainment in general (Ayari, 1996; Maamouri, 1998). Nonetheless, there are still very few studies examining the attitudes of monolingual Arabic-speaking students to developing literacy within a diglossic framework, although it could be argued that when developing appropriate educational methods and practices for literacy development and curriculum planning an understanding of these attitudes is essential.

One of the few studies of this kind was conducted by Dakwar (2005) who used semi-structured interviews to investigate the attitudes of 30 first, second, and third grade Palestinian students towards their diglossic situation, in which Modern Standard Arabic (MSA) is used as the language of instruction whilst they speak their own colloquial form of Arabic outside the classroom, Palestinian Colloquial Arabic (PCA). Dakwar also investigated pupils' knowledge and perception of the difficulties of learning *Fus'ha*.

Dakwar recruited a sample of six (n=10), seven (n=10), and eight-year olds (n=10) from two state schools where all instruction is conducted in Arabic. All the participating children were from moderate to high socioeconomic backgrounds and none had been diagnosed with hearing, health, behavioural, developmental or reading problems. Like most Arab children these pupils had only been exposed to a relatively limited amount of *Fus'ha* before they started primary school via

television programmes, stories, letters, and street signs. All interviews were conducted in PCA using the same five open-ended questions:

1. Do you want to learn *Fus'ha*?
2. Do you enjoy learning *Fus'ha*?
3. Why do you think *Fus'ha* important?
4. Which language is more important to you: *Fus'ha* or English?
5. Is it easy to learn *Fus'ha*? Give reasons for your answer.

Interview responses to Questions 1 and 2 revealed that from first to third grade there was a marked decline in the perception that *Fus'ha* was easy to learn and third graders showed a significant decrease in their reported desire to learn the language. Dakwar identified five main response types to Question 3.

Educational necessity was the most frequently reported reason given by participants for learning *Fus'ha* due to its connection with reading and writing, successful learning, and school achievement (textbooks are written in *Fus'ha*). Secondly, pupils cited religious reasons since Arabic is the language of the Qur'ān. *Fus'ha* was also seen as important as a marker of Pan-Arabic solidarity, serving as a lingua franca among all Arabs, irrespective of national or regional dialects. Connected to this, students also mentioned communicative goals and the importance of learning *Fus'ha* to talk to someone speaking a different dialect, or for understanding cartoons from other Arabic-speaking countries. Finally some students remarked on the linguistic appeal of *Fus'ha* describing it as a beautiful-sounding language.

With regard to Question 4, along all grades of students, Arabic was perceived to be a less important language than English.

When asked how easy it was to learn *Fus'ha* many students reported experiencing difficulties, and in their statements they focused on the phonological and lexical differences between *Fus'ha* and PCA, using the example of understanding the word كرة /kura/ is used to mean football in *Fus'ha* whilst another word طابه /tabe/ is used in PCA. However none of the students explicitly remarked

on morphosyntactic or grammatical differences between *Fus'ha* and PCA although these exist, for example, *Fus'ha* has a case system marking nominative, accusative, and genitive which absent from PCA, as is the dual form for verbs and adjectives.

Children's reflections on the process of learning Arabic in Dakwar's small-scale study reveal that they perceive *Fus'ha* and *Ammiya* as two different linguistic systems. They also support claims made by other researchers (Haeri, 2005; Maamouri, 1998) that learning *Fus'ha* creates naming and comprehension problems, when students must switch between varieties for understanding during reading and writing in the elementary grades. This de-contextualization may affect their academic performance because as Maamouri states, children "*learn to read instead of read to learn*" (p. 45).

There is also a need to have a clear understanding with regards to teachers' feedback and judgment of interference errors that could be viewed as a legitimate response in the linguistic diglossic continuum. Teachers need to empirically examine and learn when and which errors should be accepted, effects of different judgments, and ways of manipulating these interferences in learning *Fus'ha*.

Dakwar (2005) notes that the educational reforms suggested in the AHDR report do not address the diglossic situation in Arabic, stating rather that "*a common language represents a major advantage*" (UNDP, 2003: 133) and calling for pan-Arab cooperation in the areas of curriculum development, textbook production and teacher training. The authors of the report thus ignore the effects of diglossia and dialectal differences on learning and the potentially negative impact this may have on educational achievement.

Dakwar concludes that "*There is a need for comparative studies in this domain*" (2005: 84) in order to improve the understanding of students' psychological understanding of and attitudes towards learning MSA in a diglossic situation with the aim of ensuring appropriate curriculum development and pedagogical practices throughout the learning process.

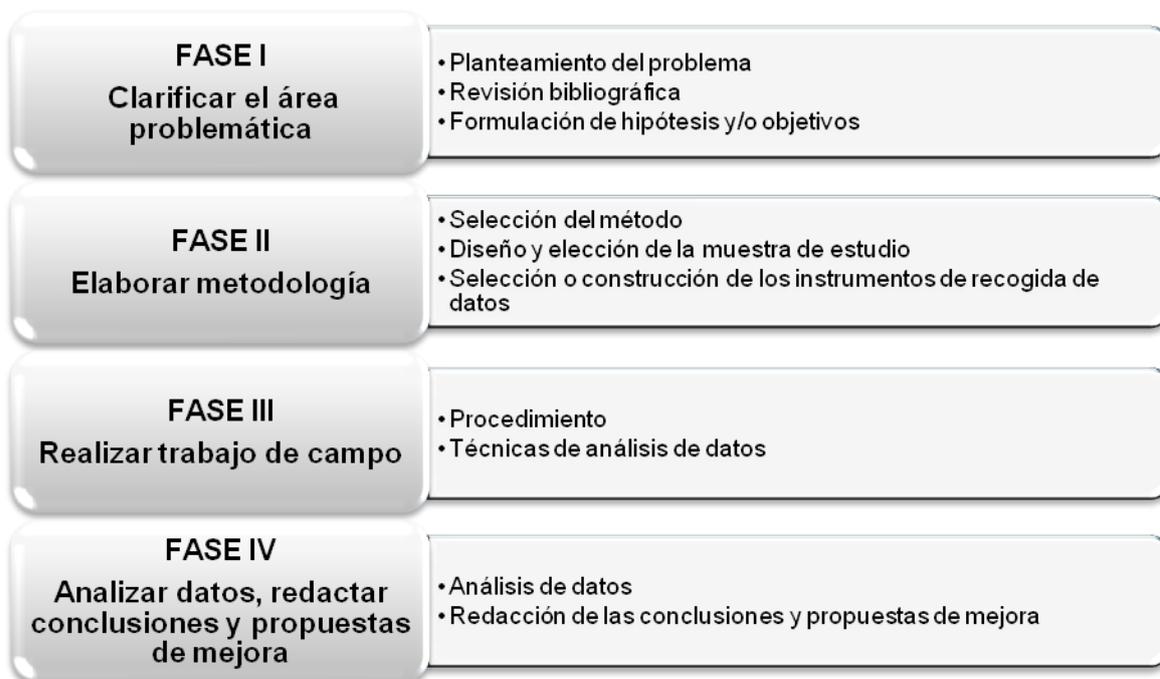
**PARTE II:
LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA**

**CAPÍTULO SIETE:
UN ESTUDIO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ESCRITURA
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN JORDANIA**

7.1 INTRODUCCIÓN

Según Amal et al. (1997: 6) se puede designar la investigación como: "*un proceso reflexivo que conduce al conocimiento de la realidad de una manera sistemática y controlada que permite interpretar los hechos, plantear y resolver problemas*". En el caso de la investigación educativa el enfoque consiste en obtener conocimiento y explicación de los fenómenos educativos, con el fin de "solucionar" los problemas tanto educativos como sociales. El estudio que se presentará en este capítulo seguirá la debida serie de etapas del método científico acompañada por un proceso ordenado y adecuado de recogida de datos tal y como se ve ilustrado en la Figura 7.1.

FIGURA 7.1: DISEÑO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



Fuente: Basado en Padrón (1998)

De esa manera, entonces, antes de presentar el análisis de los resultados del trabajo de campo realizado con una muestra escogida del alumnado de quinto de primaria de un centro de enseñanza del pueblo de Ash-Shajara, ubicado en la gobernación de Irbid en el Reino Hachemita de Jordania, se presentará una clarificación de la problemática que sirve como enfoque para el presente estudio: las principales dificultades de aprendizaje en escritura que suelen presentar los

jóvenes estudiantes arabófonos (alumnos y alumnas), la posible relación de estas dificultades con el rendimiento escolar previo y con otros factores causantes. Además se ofrecerá una explicación de la metodología y el instrumento de evaluación elegido junto con una justificación del diseño de la investigación elaborado. El capítulo será seguido por unas conclusiones en Capítulo Ocho que servirían para mejorar la enseñanza de las destrezas lectoescritoras no sólo en el contexto de Jordania sino en otros países arabófonos.

7.2 CLARIFICACIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

7.2.1 Planteamiento de Problema

Como se ha notado en Capítulo Dos de la presente investigación, son innumerables los estudios que han reconocido el papel crítico que desempeña la escritura en la estructuración y maduración del pensamiento y, en consecuencia, en el rendimiento académico y muchos investigadores han concluido como Salvador Mata (1986: 98) que *“La lengua escrita como instrumento de adquisición cultural es un factor decisivo en el trabajo escolar. El déficit lingüístico es, si no la causa, al menos un factor primordial en el éxito o fracaso escolar”*.

Hace falta recordar también que al terminar su estudio longitudinal sobre habilidades lectoescritoras y fracaso escolar el investigador inglés Wells (1988:181) concluyó que, probablemente, el descubrimiento más importante de su trabajo había sido la fuerte relación entre *“la capacidad de leer y escribir a la edad de cinco años y todas las posteriores evaluaciones del rendimiento”*.

Una década después en sus investigaciones sobre las habilidades lectoescritoras, Rueda (1995: 68) volvió a destacar que los efectos positivos generados por el éxito escolar en primaria generalmente siguen afectando a alumnos a lo largo de sus estudios *“porque adquieren confianza y buen concepto de sí mismos, valoran el aprender y crece su satisfacción en la escuela”*.

Típicamente estas dificultades empiezan a notarse a mediados del segundo año escolar, y se hacen cada vez más evidentes en los cursos siguientes con las mayores exigencias hechas en la lectura de textos y/o en escribir con correcta ortografía (Martínez Rojas et al.: 2008). Para los alumnos provenientes de niveles socioeconómicos y culturales bajos, es frecuente que se conjuguen varios tipos de factores adversos para el desarrollo del proceso lectoescritor. Para muchos padres de niños con estas dificultades en el aprendizaje, el tema de los problemas lectoescritores puede resultar confuso y no saben dar una orientación adecuada. De esa manera, los causantes de dicha problemática pueden pasar desapercibidos y sin tratamiento adecuado en forma de actividades pedagógicas complementarias y de recuperación, son pocos los avances que logran los niños afectados en la primera etapa de sus estudios, dado el uso prioritario de la lectura y la escritura como mediadores del proceso educativo obligatorio. Si no reciben una atención inmediata e intervenciones adecuadas, estas deficiencias se hacen cada vez más arraigadas y afectan notoriamente los progresos escolares en las demás asignaturas, acondicionando la adquisición de nuevos conocimientos en secundaria, a nivel universitario o en cualquier tipo de estudios a realizar con posterioridad.

Sin embargo, en general, el tema de las dificultades de aprendizaje todavía no goza de gran importancia en muchos países de habla árabe y sólo se ha empezado a apreciar recientemente la importancia de afrontar el problema de las dificultades para aprender a leer y escribir porque tradicionalmente se ha visto un alto nivel de analfabetismo sobre todo entre las clases económicamente débiles y las mujeres fuera de las zonas urbanas. En muchos de estos países, tales deficiencias académicas además se ven reflejadas en el alto índice de estudiantes repetidores y deserción escolar dentro del sistema educativo.

Aunque poco a poco se están dando cuenta del hecho de que estas dificultades experimentadas por los individuos constituyen además un problema grave para la educación pública en general, especialmente para estos sectores de la población donde las privaciones socioculturales y familiares se suman a la menor calidad de la educación, todavía es sorprendente lo poco que se ha investigado en este tema que afecta tanto al mundo arabófono. Aún menos son

los estudios que han intentado elaborar instrumentos de medida y metodologías que intentan tomar en cuenta las peculiaridades del contexto sociolingüístico y educativo de los países levantinos.

A pesar del interés y esfuerzo por parte de algunos investigadores del mundo árabe se sigue necesitando urgentemente más estudios científicos prácticos sobre el tema de las dificultades lectoescritoras para satisfacer la necesidad de los especialistas de este campo y por parte de los maestros de educación especial y los alumnos con dificultades en el lenguaje escrito. La importancia de este estudio radica en el hecho de que la mayoría de los actuales estudios no otorgan la importancia que merecen a aquellos alumnos con necesidades específicas, entre los que se encuentran los que tienen dificultades de aprendizaje -dificultades en el lenguaje escrito- ya que existen muchos y variados aspectos en este campo dignos de ser estudiados. Son necesarios los estudios e investigaciones en este campo para encontrar soluciones y medios científicos que ayuden a quienes tienen dificultades para el aprendizaje del lenguaje escrito de manera específica. Aquí el investigador observa la importancia de este estudio con el fin de encontrar medios y programas educativos útiles que ayuden a la sociedad, especialmente a quienes que padecen dificultades para el aprendizaje del lenguaje escrito en Jordania.

Es por ello que la presente investigación se centra en explorar la realidad actual del sistema de educación en el Reino Hachemita de Jordania, utilizando una muestra de alumnado de primaria del centro de enseñanza pública de Ash-Shajara para analizar la relación que puede haber entre el nivel de escritura y el rendimiento académico, y para examinar brevemente unos posibles factores que puedan influir de forma determinante en esta relación entre las habilidades escritoras y el rendimiento escolar.

7.2.2 Outlining the scope of the research

As was noted in Chapter Two of this thesis, countless studies have recognised the critical role played by writing in structuring and development of thought and consequently, in academic achievement and many researchers have

concluded like Salvador Mata (1986: 98) that *“Written language as an instrument of cultural acquisition is a decisive factor in learning. Language problems are, if not the cause, at least one of the most important factors in success or failure in the school context”*.

It must be also remembered that when he finished his longitudinal study on literacy skills and academic failure the British researcher Wells concluded that probably the most important discovery of his work had been the close relationship between *“reading and writing ability at the age of five and all the later measures of performance”* (1988:181).

A decade later in his research on literacy skills Rueda (1995: 68) again highlighted that the positive effects created by success at primary school level generally continued to affect students throughout their studies *“because they acquire confidence and a positive self-concept, they value learning and their satisfaction with school increases”*.

Typically such difficulties start to be seen midway through the second year of school, and they become increasingly obvious in the years that follow as greater demands are made in reading of texts and/or in writing with correct orthography (Martínez Rojas et al.: 2008). Pupils from socioeconomically or culturally disadvantaged backgrounds often have to deal with many different kinds of negative factors in developing their reading and writing skills. For many parents of children with learning difficulties of this kind, the topic of reading and writing problems can be confusing and they do not know how to give the right advice. Thus, the causes of this problem can go unnoticed and without appropriate treatment in the form of complementary and remedial pedagogical activities, children affected in the early stages of their studies will make little progress, given the essential role played by reading and writing as the medium of compulsory schooling. If they do not receive immediate attention and appropriate intervention, these deficiencies become ever more deep-rooted and seriously impinge on academic progress in the other subjects, affecting the acquisition of new knowledge at secondary school, university level or any kind of studies which they undertake later.

However, in general, the topic of learning difficulties still does not merit great importance in many Arabic-speaking countries and it is only recently that these have started to appreciate the need to face up to the problem of difficulties in learning to read and write because traditionally there has been a high level of illiteracy above all amongst the economically disadvantaged classes and women living outside urban areas. In many of these countries, these academic deficiencies are also reflected within the education system in the high rate of students who have to repeat their studies and those who abandon compulsory schooling.

Although gradually there is a realisation that these difficulties experienced by individuals also constitute a serious problem for State education systems in general, especially for those sectors of the population where socio-cultural and family deprivation are added to the poor quality of education, it is still surprising that there is so little research on this topic which so profoundly affects the Arabic-speaking world. There are even fewer studies that have attempted to create testing materials and methodologies that try to take into consideration the special features of the sociolinguistic and educational context of the Levantine countries.

In spite of the interest and efforts of a few researchers in the Arab world there is still a pressing need for more practical empirical studies on the topic of reading and writing difficulties in order to satisfy the needs of the specialists in this field and those of Special School teachers and those pupils with difficulties in their written language skills. The importance of this study lies in the fact that most of the current studies do not give the importance which they deserve to these pupils with special needs (including those with learning difficulties -difficulties in written language-. For there are many, different aspects of this field which are worthy of being studied. Studies and research are needed in this field in order to find research-led solutions designed to help those who have specific learning difficulties in the area of written language skills. The author of this research project notes the importance of this study which is intended to find the means and useful educational programmes that will help society and relationships, especially for those who suffer from difficulties with written language skills in Jordan.

For this reason, this research focuses on exploring the contemporary reality of the education system in the Hashemite Kingdom of Jordan, using a sample of school pupils from Ash-Shajara state primary school with the aim of analysing the relationship which may exist between the level of writing ability and academic achievement, and of examining briefly some factors that may possibly impact significantly on this relationship between writing skills and academic achievement.

7.2.3 Revisión Bibliográfica

Dado que se ha tratado anteriormente en los Capítulos Dos, Tres y Seis varios aspectos que conciernen la problemática de la presente tesis, es decir, las diferentes teorías sobre el desarrollo y aprendizaje de las destrezas lectorescritoras y las dificultades que éstas puedan presentar para algunos niños, seguida de una consideración de las peculiaridades sociolingüísticas del árabe y un resumen de la investigación sobre dificultades lectorescritoras en el contexto arabófono, con este apartado se pretende realizar un repaso de un número reducido de las investigaciones previas que se han llevado a cabo en torno a puntos clave del presente estudio. A continuación entonces se describen brevemente unos trabajos que señalan algunos de los aspectos más significantes dentro del área problemática tratada en esta investigación y que servirán de marco teórico para orientar la formulación de los objetivos para el presente estudio que pretende indagar sobre las capacidades escritoras y el rendimiento académico e identificar algunos de los factores que pueden afectar el aprendizaje de la destreza de escribir dentro del contexto de la muestra del alumnado elegida.

7.2.3.1 Estudios sobre rendimiento académico

Conocido además como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, según Edel Navarro (2003: 2) el rendimiento académico del alumno constituye *“una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*. Cascón (2000: 1) explica la importancia del tema de la siguiente manera: *“uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de*

un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades [...] por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, [...] en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirá siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad”.

Dada la importancia que se le atribuye a este tema en la actualidad existen gran cantidad de investigaciones que se dirigen a describir o encontrar explicaciones de la naturaleza de las variables asociadas al bajo o alto rendimiento académico. El análisis sobre este tema muestra una gran diversidad de líneas de estudio, las cuales van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos, lo que permite comprender no solo su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo.

Cuando estos estudios tratan de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, suelen analizarse en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él. En su revisión bibliográfica de los estudios sobre el rendimiento académico Benitez *et al.* (2000) identifican una amplia gama de variables relacionadas con este tema que han sido estudiadas por investigadores. Entre otros, se ha considerado factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos.

En palabras de Edel Navarro (2003:2), el rendimiento académico es “un fenómeno multifactorial” y este autor añade a la lista de Benitez *et al.* (2000) aún más factores, los cuales se pueden concebir como factores extraescolares (por ejemplo, regímenes políticos desinteresados en la educación) y factores intraescolares (materiales y textos escolares inadecuados, docentes mal preparados y/o indiferentes ante su tarea educadora, falta de inversiones en infraestructura, necesidad de fortalecimiento institucional o mayor compromiso de

la comunidad y de las familias con el proceso educativo.) Todos ellos han sido explorados, considerando no solamente el desempeño individual del estudiante sino cómo es influido por sus compañeros, el aula o el propio contexto educativo.

Edel Navarro (2003) también destaca algunos factores intrínsecos que se han estudiado en años recientes como la inteligencia, la motivación y el autocontrol. Omar *et al.* (2002) realizaron un estudio sobre muestras de alumnos brasileños, argentinos y mexicanos que verificó que todos los jóvenes entrevistados opinaron que el esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia eran las causas más importantes del éxito escolar. Sin embargo frente al fracaso escolar, emergieron esquemas de respuestas que variaban notoriamente según la nacionalidad del alumno. Como observaron los autores *“Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá ‘afortunada’ por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede”* (Omar *et al.* 2002: 143).

Este estudio nos recuerda que los valores socio-culturales y las peculiaridades educacionales de cada país también pueden constituir un factor importante a tener en cuenta a la hora de investigar las variables asociadas al bajo o alto rendimiento académico dentro de un sistema educativo. Por eso, se ha incluido en el presente estudio información sobre el sistema educativo de Jordania y se darán más datos tanto sobre el centro de enseñanza donde se hizo el trabajo de campo como sobre los principios islámicos y valores árabes que puedan afectar muchos aspectos de la pedagogía que se propugna e influir en las actitudes de los estudiantes.

Otra tendencia que se debe destacar son los estudios que resaltan la importancia de las habilidades metacognitivas como el libro de Goleman (1995) sobre “Inteligencia emocional” que afirma que el rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender. Carbo, Dunn R. y Dunn K. (1986) han investigado las diferencias en los estilos de aprendizaje desde finales de la década de los 70 y han demostrado

categoricamente que los niños aprenden de distinta manera, y que su rendimiento escolar depende, de que se les enseñe en un estilo que corresponda a su estilo de aprendizaje.

Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como 'predictivo' del rendimiento académico.

Dado el alto coste personal y financiero de la deserción a nivel superior muchas investigaciones han abordado el tema de la validez predictiva del éxito académico que presentan varios mecanismos utilizados por las universidades para la selección y admisión de estudiantes, por ejemplo, tanto Celis (1986) como Frutos (1997) han estudiado el caso de la Universidad Iberoamericana en México, Musayón Oblitas examinó la relación entre el puntaje de ingreso y el rendimiento académico entre los alumnos de Enfermería en Perú, mientras que Moreira Mora (2002) analizó el rendimiento académico de estudiantes costarricenses.

Tres de estas autoras concluyeron que los parámetros utilizados para la selección y admisión de alumnos tienen poca validez predictiva confiable o generalizable, presentándose correlación sólo en casos sumamente aislados, que pueden atribuirse, más a errores en la distribución probabilística y estadística de la muestra que a patrones de comportamiento factibles de ser extrapolados.

Sin embargo, como señala Edel Navarro (2003) hay que recordar que la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Cabe finalizar esta breve consideración de la literatura sobre rendimiento académico con la advertencia de Glasser (1985) que después de haber trabajado con alumnos con conductas antisociales que fracasaron en sus estudios, cuestiona la idea de que esos jóvenes son necesariamente producto de una

situación sociocultural que les impide el éxito. Según Glasser *“Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es impropio, por dos razones: a) les exige de responsabilidad personal por el fracaso y b) no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes”* (1985: 4). Sin embargo, el mismo autor concluye su obra con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: *“es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable”* (Glasser, 1985: 256).

7.2.3.2 Estudios sobre dificultades de aprendizaje de escritura

Como han señalado García Orza *et al.* (2002: 283) *“dentro del marco de las alteraciones del lenguaje las alteraciones de la escritura han despertado escaso interés”*. Como prueba del escaso interés por esta dificultad de aprendizaje se puede citar el hecho de que algunos de los tests de evaluación neuropsicológica más clásicos ni siquiera abordan este campo más que de manera superficial, como por ejemplo se puede apreciar en los esquemas de Christensen (1978); Goodglass y Kaplan (1972) y Peña (1998). Así que en este apartado después de presentar brevemente el modelo para la producción de palabras escritas aportado por la psicología cognitiva, que pretende explicar las operaciones y mecanismos mentales implicados en la escritura y se tratará brevemente de los estudios más relevantes. Se reproduce este modelo aquí porque esto ha servido como fundamento no sólo para muchas investigaciones en el campo de las disgrafías sino también ha influenciado el diseño de las tareas utilizadas en el presente estudio para la evaluación de las habilidades de escritura de la muestra seleccionada.

Como explican García Orza *et al.* (2002) se ha postulado la existencia de dos rutas diferenciadas en el proceso de escritura (ver Figura 7.2): una ruta directa o léxica, en la que el sujeto recupera la representación ortográfica de las palabras familiares directamente de las representaciones en el léxico mental, y una ruta indirecta o fonológica que permite obtener la ortografía correcta por aplicación de las reglas de transformación de los fonemas (lo oído) en grafemas

(lo escrito). De esta forma habría un proceso de escritura de naturaleza eminentemente ortográfica, y otro que se apoyaría fundamentalmente en la fonología (Ellis, 1982; Ellis y Young, 1988; Morton, 1980; Patterson y Sewell, 1987).

La ruta léxica nos permite escribir correctamente todas las palabras con las que tenemos un mínimo de familiaridad, incluidas las de ortografía arbitraria. Estas palabras familiares se hallan en el léxico ortográfico porque se ha enfrentado a ellas en ciertas ocasiones. Cuanto más frecuentemente más fuerte será la representación de las mismas en el léxico ortográfico y menores serán las dudas del sujeto sobre su correcta ortografía.

La ruta indirecta o fonológica nos permite escribir las palabras a partir de su pronunciación. El problema estriba en que a través de esta vía se pueden cometer errores asociados al sonido, pues puede existir más de un grafema asociado a un fonema. Esta ambigüedad de las conversiones fonema-grafema varía de lengua en lengua y existen ortografías transparentes y opacas. Para escribir bien las palabras irregulares es obligatorio haber visto su representación en el léxico varias veces, y tenerla almacenada para escribirlas por la ruta léxica. En caso contrario, su escritura será errónea.

La ruta fonológica se emplearía para la escritura de pseudopalabras. Son palabras inventadas y sin significado que oímos por primera vez y que nunca hemos visto escritas, por lo tanto no se encuentran en el léxico ortográfico. Sin embargo, como siguen la estructura del idioma, tenemos la capacidad para escribirlas, lo que evidencia la existencia de un proceso de escritura apoyado en el empleo de reglas de conversión fonema-grafema.

La interacción entre las rutas fonológica y léxica, confluyendo el producto de tales procesos en lo que se conoce como almacén grafémico, es un proceso que no está aún del todo claro y según varios autores el funcionamiento de ambas rutas no es alternativo en el sentido de que si funciona una no funciona la otra (Tainturier y Rapp, 2001; Barry y Seymour, 1988; Burden, 1989; Ellis, 1982). Lo

más probable es que ambas rutas trabajan simultáneamente aunque el resultado final venga determinado prioritariamente por una de ellas.

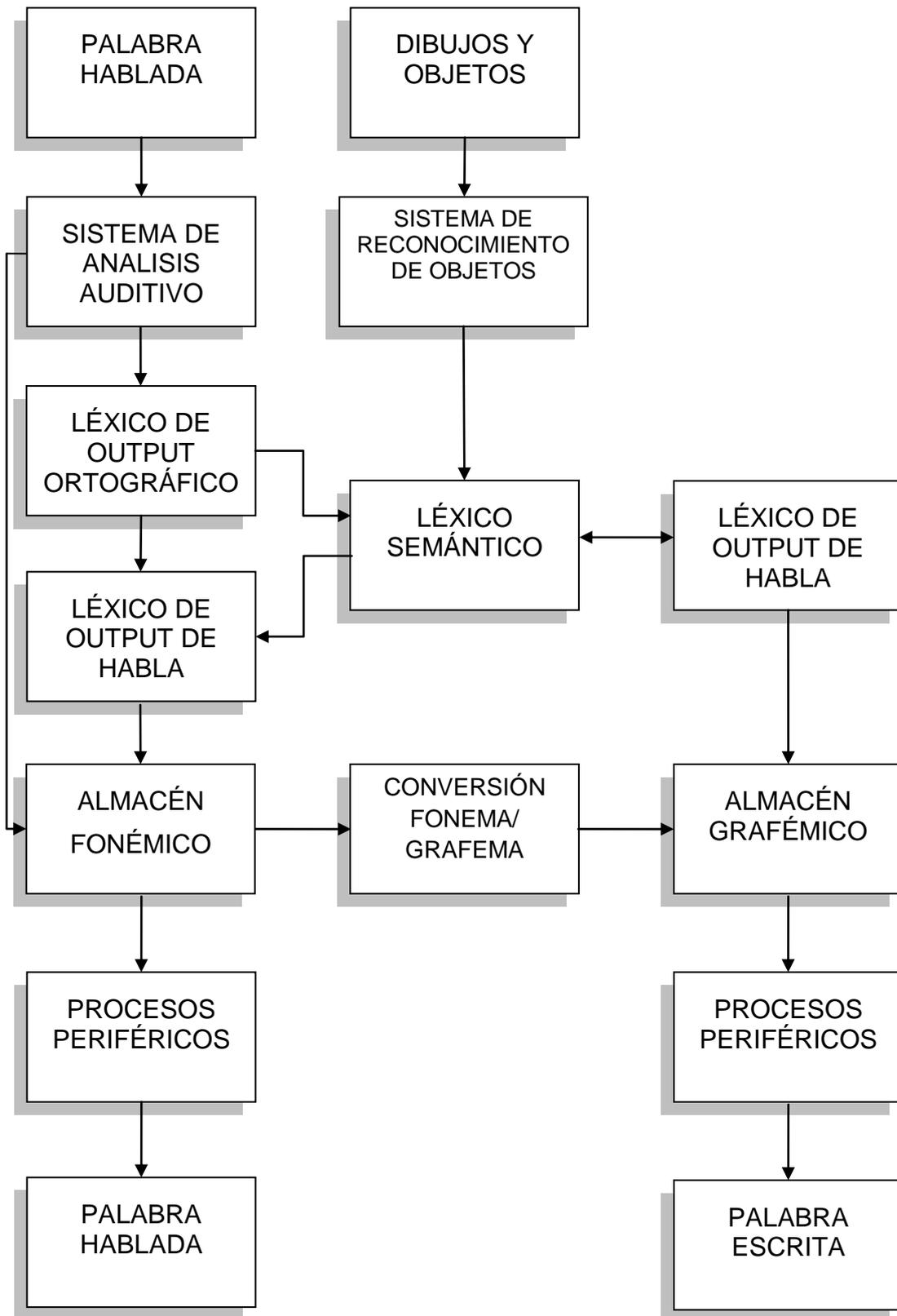
Si los resultados de ambas rutas no coinciden, por ejemplo, cuando se enfrenta a la escritura de una palabra irregular que conoce, parece que suele imponerse la representación ortográfica, pero esto depende de la fortaleza de ésta y de la tarea que se esté realizando (Cuetos, 1989). El almacén grafémico sirve como un almacén de memoria donde se guardan los grafemas seleccionados durante el proceso de la escritura para su posterior realización motora. Cuando hay problemas en el almacenamiento pueden dar lugar al olvido (omisión) o sustitución de algunos grafemas.

Los procesos periféricos (Ellis y Young 1988) en el modelo incluyen la selección de los alógrafos (por ejemplo en árabe esto correspondería a las diferentes formas de las letras) y el empleo de aptitudes motrices en el acto de escribir (la secuencia, dirección y tamaño proporcional de los rasgos).

Hace falta mencionar que en la versión del modelo reproducida en Figura 7.2 se incluyen los procesos que estarían implicados en el dictado y en la denominada escrita de dibujos, pero se han excluido los procesos implicados en la lectura.

En los años ochenta estudios llevados a cabo por Duffy y Geschwind (1988) y Kaufmann y Galaburda (1989) concluyeron que, al igual que sucede en las dislexias, en el caso de las disgrafías evolutivas se trata de un trastorno inexplicable puesto que estos niños reúnen todas las condiciones para aprender a escribir sin dificultad y sin embargo no lo consiguen, probablemente porque existe algún tipo de disfunción cerebral en el área del lenguaje. En efecto, sus estudios sugirieron que la principal característica por la que se distinguen las disgrafías evolutivas de los simples retrasos para la escritura es por el carácter inesperado del trastorno. No parece haber ninguna razón que lo justifique. De hecho, estos estudios postularon que en otras áreas en las que no interviene el lenguaje, tales como el cálculo numérico o el razonamiento, la ejecución de los alumnos disgráficos podría ser aún superior a la media.

FIGURA 7.2 SISTEMA DE PRODUCCIÓN ESCRITA



FUENTE: García-Orza et al. (2002: 3)

Temple (1986) describió el caso de una niña y un niño, ambos de diez años, que presentaron diferentes alteraciones en su escritura. La niña cometía errores de tipo ortográfico, escribiendo las palabras irregulares como si se ajustasen a las reglas de conversión fonema-grafema. En cambio, ella no cometía errores con las palabras regulares. Temple concluyó que su ejecución reflejaba el hecho de que solía escribir utilizando únicamente la ruta fonológica. Por otro lado, el niño no era capaz de aplicar las reglas de conversión fonema a grafema, y así escribía peor las palabras poco familiares que las familiares y tenía descomunales dificultades para escribir pseudopalabras. Su patrón de escritura es el de disgrafía fonológica, es decir basaba su escritura en la ruta ortográfica por incapacidad de hacer uso de la ruta fonológica.

En otro estudio realizado con seis disgráficos evolutivos, Seymour (1987) encontró resultados semejantes, y de su muestra tres sujetos encajaban perfectamente en la categoría de disgráficos fonológicos y los otros tres en la categoría de disgráficos superficiales.

Sin embargo, investigadores como Miles y Ellis (1981) nos han recordado la importancia de tener en cuenta que a veces cuando un niño tiene problemas para escribir por la ruta fonológica puede mostrar también dificultades para escribir por la ruta ortográfica y viceversa, porque el poco uso de una ruta puede dificultar el desarrollo de la otra. Miles y Ellis (1981) opinan que lo normal es que las dificultades se manifiesten en ambas rutas ya que afirman que la causa de estos trastornos se debe a una incapacidad generalizada de los sujetos para codificar los signos lingüísticos. Así puede manifestarse no sólo en la escritura, caracterizado por la confusión de grafemas y dificultades en aprender los signos de representación gráfica. Según estos investigadores, los disgráficos evolutivos también suelen utilizar un léxico más reducido en el lenguaje oral y en el aprendizaje de la lectura tienen problemas en reconocer las letras y palabras.

Miles y Ellis (1981) concluyeron que la disgrafía evolutiva se produce porque el sujeto no tiene una buena representación de esos signos, es decir, conoce parte de la información pero no la conoce en su totalidad. Su estudio destaca así el rol importante que tiene la memoria en el proceso del aprendizaje

de la escritura. Según estos investigadores los niños que tienen una buena memoria para los signos lingüísticos recuerdan bien las representaciones ortográficas de las palabras y las reglas fonema-grafema, lo que les facilita una buena escritura. Por el contrario, los niños con deficiencias de codificación léxica tienen problemas para retener en su memoria la forma ortográfica de las palabras y las reglas fonema-grafema.

Gea Rodríguez (2007) opina que el problema de inversión de letras también podría tener vínculos con la memoria. Sugiere que niños que sufren con este trastorno tienen escasa memoria de trabajo y como consecuencia esto funciona tan lento que a veces, aunque pueden recuperar bien los grafemas, cuando van a escribirlos se les olvida algún elemento de ellos o no los ponen en el orden correcto. Gea Rodríguez (2007) recuerda además que la omisión de letras y sílabas es también bastante frecuente en los niños que están afectados por este trastorno.

Bereiter y Scardamalia (1987) también han resaltado que la escritura es una actividad lenta, especialmente en las primeras edades escolares en las que todavía no se han automatizado los programas motores, y por ello el papel de la memoria a corto plazo es fundamental.

Se ha destacado aquí el papel de la memoria en el aprendizaje de la escritura porque como se explicará más tarde tradicionalmente se ha puesto mucho énfasis en el sistema educativo de Jordania en memorizar gracias a su herencia islámica que da mucho valor en desarrollar la capacidad de aprender y recitar de memoria el Corán. Por esta razón resultaría interesante tener en cuenta este hecho al considerar los posibles factores que afectan el rendimiento académico en el área de la escritura. En el presente estudio se comentará este punto al analizar los datos de la evaluación.

García Orza *et al.* (2002: 16) comentan que “*Tareas de tipo general como el dictado de palabras [...] y la escritura espontánea proporcionan un cuerpo de datos en el que el hallazgo y análisis de errores es ampliamente informativo*” y

utilizando su modelo nos ayuda con la evaluación de la producción escrita y el diagnóstico de las alteraciones de la escritura.

FIGURA 7.3 INTERPRETACIÓN DE ERRORES HECHOS EN EVALUACIÓN

TIPOS DE ERROR	POSIBLE ANÁLISIS
Cuanto más largas las palabras, mayor número de errores.	Fallos en el nivel grafémico Fallos en procesos periféricos (alografos)
Dificultad para escribir palabras de ortografía arbitraria/irregular	Mal funcionamiento de ruta léxica
Dificultad para escribir sílabas	Mal funcionamiento de los procesos de conversión fonema/grafema
Dificultad para escribir pseudopalabras	Mal funcionamiento de ruta fonológica/ Fallos en el nivel grafémico
Dificultades con usar palabras funcionales (incluye sustituciones de una palabra funcional por otra por ejemplo <i>de por entre</i>)	Mal funcionamiento de ambas rutas
Errores fonológicos	Mal funcionamiento de la ruta léxica
Errores semánticos	Mal funcionamiento de ambas rutas
Errores visuales	Mal funcionamiento de ruta fonológica.
Frecuencia de sustituciones, omisiones, adiciones y transposiciones	Fallos en el nivel grafémico o Fallos en los procesos periféricos (alografos)
Omisiones y sustituciones de letras	Fallos en el nivel grafémico o Fallos en los procesos periféricos

FUENTE: Basado en García-Orza et al. (2002: 3)

El modelo también nos recuerda que es importante tener en cuenta que el rendimiento de los sujetos en las tareas de dictado pueden verse afectados por alteraciones en la audición sistema semántico y fonémico y por esto se ha decidido descartar de la muestra seleccionada a todo individuo que se presentara con problemas físicos o psiconeurológicos que podrían afectar en la maduración perceptivo- visual o del alumno o con condición que impediría el acto de escribir.

7.2.3.3 Estudios sobre dificultades de aprendizaje de escritura en el contexto árabe

Dado que en el Capítulo Seis ya se ha presentado de manera detallada las principales investigaciones sobre dificultades de aprendizaje de índole

lectoescritora en el contexto árabe, en este apartado se hará solamente un breve resumen de los aspectos más relevantes para la presente investigación.

Uno de los investigadores más conocidos en el área de las dificultades de aprendizaje lectoescritoras en el mundo árabe, Elbeheri (2004), ha lamentado la escasez de estudios que se han publicado en este campo y destaca, además, la necesidad de desarrollar instrumentos de medida aptos para evaluar las capacidades de los niños arabófonos, instrumentos que reflejan los relevantes rasgos característicos de la cultura y lengua árabe. Además a la hora de desarrollar instrumentos de evaluación Elbeheri subraya la importancia de tener en cuenta las diferencias que pueden existir entre las varias formas dialectales del árabe (por ejemplo al elegir los vocablos que se incluye en un dictado porque pueden variar mucho de una región en otra).

Se explicará posteriormente el proceso de adaptación de la batería PROESC para uso en el presente estudio con la muestra de alumnos jordanos, comentando los cambios que se han hecho para que se ajuste a la realidad sociocultural y lingüística de este país levantino.

En un estudio que data de 2004 Elbeheri busca conocer la relación entre ortografía y las dificultades lectoescritoras, haciendo un análisis comparativo entre varios grupos de jóvenes arabófonos para averiguar si las dificultades ortográficas servían como factor predictor de dislexia evolutiva. El estudio hizo una evaluación de niveles de lectura y de escritura. Elbeheri descubrió que de todos los tipos de evaluación empleado, el dictado resultó ser uno de los mejores instrumentos para diferenciar entre niveles de capacidad lectoescritora, dado que el árabe es una lengua con una ortografía de alto grado de transparencia. Según el diagnóstico, un 2,9 % de la muestra resultó ser disléxica y entre los individuos diagnosticados con dislexia, este trastorno fue casi cinco veces más frecuente en niños que en niñas. Finalmente los resultados indicaron que la mayoría de los jóvenes con problemas lectoescritores presentaron poca incapacidad de hacer uso de la ruta fonológica. Otra investigación que utilizó la misma metodología con otra muestra semejante (Elbeheri y Everatt 2007) confirmó la importancia de la ruta fonológica en los procesos lectoescritores entre alumnos de habla árabe.

Otro estudio comparativo realizado por Abu-Ramia y Taha (2004) consistía en analizar los tipos de errores lingüísticos cometidos por una muestra de niños árabes con dificultades lectoescritoras y, luego, establecer el papel ejercido por la ortografía árabe sobre varias categorías de errores.

Después de analizar las diferentes categorías de errores ortográficos los autores concluyeron que los errores de tipo fonético predominaban debido a los escasos conocimientos léxicos de los sujetos. Además, Abu-Ramia y Taha determinaron que, en efecto, muchos de los errores ortográficos fueron resultado de las complicadas reglas de la ortografía árabe. Postularon finalmente que en el caso de árabe posiblemente hacía falta desarrollar dos modelos diferentes, un modelo para explicar el proceso cognitivo de leer, otro para ortografía.

El estudio de Taha (2006), siguiendo las pautas establecidas por su trabajo con Abu-Ramia, investigó las posibles diferencias en el nivel de ortografía entre niños y niñas clasificando los tipos de errores en siete categorías diferentes. El análisis de los resultados demostró que las alumnas de la muestra cometieron menos errores de ortografía sobre todo los de tipo fonológico o semifonológico y no importaba ni su edad ni el nivel del curso. La autora opinó que había que buscar la explicación en la diferencia entre el ritmo del desarrollo de las capacidades lingüísticas del cerebro masculino y femenino respectivamente. A esta edad, las niñas tienen mejor formada la ruta fonológica que la de sus compañeros de clase. Cuando la ruta fonológica funciona de manera efectiva y rápida también suele afectar positivamente el procesamiento léxico y, en combinación, las dos rutas facilitan el acceso a la información almacenada. Los niños no tienen la misma facilidad porque las áreas de procesamiento lingüístico en el cerebro masculino suelen desarrollar a un ritmo más lento.

Aunque esta área de investigación es de sumo interés, por ser tan inmenso el tema no se le puede tratar en el presente estudio de manera detallada. Aunque en el análisis de los datos se comentarán brevemente algunas diferencias notorias entre los resultados de los niños y niñas, el tema del género no formará un elemento clave de la discusión. Este trabajo y el anteriormente citado han influido en el tipo de categorías utilizadas para clasificar los errores cometidos,

dado que estas categorías han sido desarrolladas específicamente para reflejar las peculiaridades de la lengua árabe.

La mayoría de los estudios en este campo han sido de índole cuantitativa-correlativa. Sin embargo antes de terminar este apartado cabe mencionar una investigación cualitativa llevada a cabo por Dakwar (2005) que examina las actitudes de jóvenes alumnos hacia el aprendizaje de su lengua materna, árabe, y enumera las dificultades que experimentan a causa de su situación diglósica. Su análisis de las entrevistas con la muestra seleccionada de jóvenes palestinos apoya las opiniones de otros investigadores (Haeri, 2005; Maamouri, 1998) que la existencia de dos variedades de árabe crea confusión para los niños a la hora de aprender a leer y escribir y, como consecuencia, puede afectar negativamente el rendimiento académico porque los alumnos necesitan esforzarse más en adquirir las destrezas básicas y suelen sentirse desmotivados. Las investigaciones de Saiegh-Haddad (2004) también han confirmado que la falta de correspondencia entre las estructuras fonológicas, fonémicas y silábicas de las dos formas del árabe dificultan el procesamiento lingüístico para los jóvenes arabófonos.

Dakwar subraya la importancia del papel de los docentes en explicar bien las diferencias entre las dos formas y en desarrollar las capacidades lectoescritoras del alumnado arabófono, haciendo que tomen conciencia de su propio contexto sociolingüístico.

Dado el tiempo reducido que había para hacer el trabajo de campo en Jordania no fue posible realizar entrevistas de este tipo con los alumnos de la muestra. Tampoco hubo oportunidad para hablar con sus profesores o hacer cuestionarios. Sin embargo se volverá al tema de los posibles beneficios y desventajas de la pedagogía empleada en el contexto jordano de la discusión sobre factores que pueden influenciar en el nivel de rendimiento académico.

7.2.3 Formulación de Objetivos

La investigación que se presenta a continuación estudiará las principales dificultades de aprendizaje en escritura que presenta una muestra escogida el

alumnado –niños y niñas– de quinto de primaria en el centro de enseñanza del pueblo de Ash-Shajara, en la gobernación de Irbid en el Reino Hachemita de Jordania. El centro está formado por dos colegios, uno para niños, el otro para niñas. El objetivo general del estudio busca conocer si existe una relación entre las habilidades en la escritura y el rendimiento escolar, con referencia a esta muestra de alumnos arabófonos, así como considerar los factores que puedan haber incidido en estos resultados. Los objetivos específicos de la investigación son:

- Evaluar el nivel de las habilidades en la escritura del alumnado de la muestra a fin de establecer su posible relación con el rendimiento académico de estos alumnos, por medio de un análisis comparativo cuantitativo.
- Analizar las principales áreas en las cuales estos alumnos arabófonos presentan dificultades lectoescritoras con el fin de conocer los diferentes tipos de deficiencias que representan.
- Identificar y considerar brevemente algunos de los posibles factores que puedan influir en el desarrollo del proceso de enseñanza de la escritura en el contexto educativo en el que están integrados estos alumnos jordanos, haciendo uso tanto de relevantes estudios existentes como de conocimientos detallados del contexto sociocultural del centro donde estudian los alumnos y alumnas de la muestra.

A largo plazo, el propósito de este estudio es sensibilizar a la comunidad educativa jordana sobre la necesidad de capacitar y cualificar a docentes en la identificación de los grupos e individuos que corran mayor riesgo de experimentar dificultades escritoras para que sepan hacer la debida intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje con estos estudiantes. Igualmente, se espera que estos resultados sirvan para que los estudiantes deficientes reciban mejor atención y contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas que presentan alguna dificultad en su aprendizaje y no se conviertan en seres frustrados que arrastran un angustioso problema pedagógico y personal a lo largo de su vida.

7.2.4 Setting Objectives

The research project which follows will study the main learning difficulties in writing presented by a sample chosen from the pupils –male and female– of the fifth grade in the State-run primary school in Ash-Shajara, situated in the governate of Irbid in the Hashemite Kingdom of Jordan. The centre comprises two schools, one for boys, the other for girls. The general objective of the study is to discover whether there is a relationship between writing skills and academic achievement, with reference to this sample of Arabic-speaking pupils, as well as to consider the factors that may have impacted on these results. The specific objectives of the research are:

- To evaluate the level of the writing skills of the pupils in the sample in order to establish their possible relationship with their academic achievement, by means of a comparative quantitative analysis.
- To analyse the main areas in which these Arabic-speaking pupils exhibit writing difficulties with the aim of establishing the different types of deficiencies which these represent.
- To identify and consider briefly some of the possible factors that may influence the development of teaching writing in the educational context in which these Jordanian pupils are integrated, making use both of relevant studies which already exist as well as detailed knowledge about the socio-cultural context of the school where the male and female pupils in the sample study.

In the long term, the objective of this research is to alert the Jordanian educational community to the need to train teachers who are qualified to identify groups and individuals who may be at greater risk of experiencing writing difficulties so that they know how to carry out the appropriate intervention in the teaching-learning process with these students. At the same time, it is hoped that these results will serve to ensure that students with difficulties will receive better attention and contribute to improving the quality of life for boys and girls with learning difficulties so that they do not become frustrated individuals who will be

burdened with a worrying pedagogical and personal problem throughout their lives.

7.3 LA METODOLOGÍA

7.3.1 Selección de la metodología

Los autores de los diferentes manuales sobre investigación educativa que existen en la actualidad, por ejemplo Amal et al. (1997), Bisquera (2000), Giovanni y Lafrancesco (2003) y Padrón (1998), subrayan la necesidad de planificar bien el proceso de investigación. El diseño de una investigación es un proyecto para la elaboración de un estudio que facilita el control sobre los factores que podrían interferir con los resultados deseados para un estudio. El tipo de diseño dirige la selección de una población, los procedimientos para el muestreo, los métodos e instrumentos de medición y los planes de recogida y análisis de datos. La elección del tipo de diseño de investigación depende de varios factores como la experiencia y aptitud personal del investigador, la naturaleza del problema y el propósito del estudio y la voluntad o necesidad de generalizar los resultados. En esta sección se explica y justifica el diseño de la investigación que se presentará a continuación.

Edel Navarro (2003: 13) concluye que para entender el fenómeno de rendimiento escolar la investigación del rendimiento académico no debe centrarse únicamente en *“el aislamiento permanente de variables”* sino en la *“comprensión integrada de manera inductiva y deductiva a través de una perspectiva holística”*. Entonces el presente estudio aspira a ser holístico en su manera de englobar diferentes tipos de investigación.

Este estudio tiene un aspecto cuantitativo porque utiliza una adaptación del PROESC como instrumento de evaluación para analizar el tipo de errores cometidos por una muestra de alumnos en su escritura y luego pretende medir el grado de relación que existe entre la puntuación asignada a esta prueba de escritura y la puntuación obtenida por esos mismos estudiantes en su clasificación de fin del año del cuarto curso. Además se analiza la puntuación asignada para

las diferentes partes de la batería de evaluación con el fin de establecer tendencias en la frecuencia de los tipos de errores cometidos. Así que en la presente investigación no hay manipulación de variables, se observa un fenómeno y se lo describe valiéndose de algunos elementos cuantitativos.

Hoy en día hay una proliferación de estudios correlacionales, debido a lo relativamente fácil que resulta en la era de la informática, manipular variables y comprobar el grado de relación entre X y Y. La utilidad y el propósito principal de un estudio correlacional es intentar predecir cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. Si dos variables están correlacionadas y se conoce la correlación, se tienen bases para predecir —con mayor o menor exactitud— el valor aproximado que tendrá un grupo de sujetos de estudio, en una variable, sabiendo que valor tienen en la otra variable. Sin embargo, en el campo de las ciencias de la educación hay que ser muy cauteloso, recordando que una correlación no significa necesariamente una relación causa-efecto.

De este tipo de estudio no se debe deducir que X sea la causa de Y (y viceversa). Puede darse el caso de que dos variables estén aparentemente relacionadas, pero que en realidad no lo estén (lo que se conoce como “correlación espuria”). Es posible que se encuentre la existencia de una relación entre dos variables pero la causa de esta relación puede estar en otra variable.

En resumen, los estudios correlacionales tienen un valor explicativo aunque parcial. Su interés no se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y bajo qué condiciones, o por qué dos o más variables están relacionadas. El saber que dos conceptos están relacionadas aporta cierta información explicativa pero los estudios correlacionales sólo sirven para indicarnos tendencias. No iluminan casos individuales.

El presente estudio tiene más bien un carácter exploratorio porque sirve para aumentar el grado de familiaridad con un fenómeno relativamente desconocido en el contexto de Jordania, para ayudar a determinar relaciones potenciales entre variables e identificar tendencias. Se ha escogido el enfoque

después de la revisión de la literatura que revela los antecedentes sobre el tema en cuestión, estudios que han detectado y definido ciertas variables sobre las cuales se puede fundamentar el presente estudio, es decir la relación entre rendimiento académico y las capacidades escritoras.

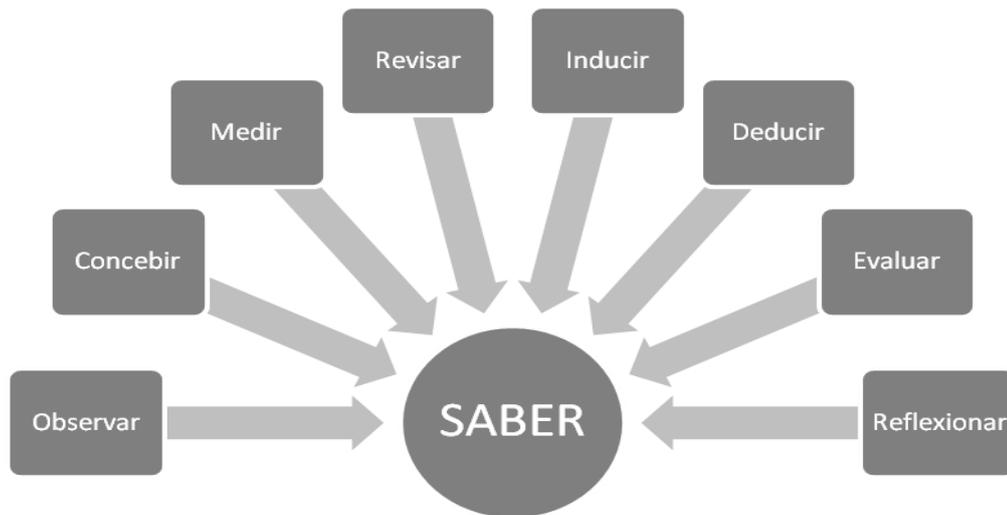
La literatura revela además que existen varias perspectivas teóricas que se puede aplicar al problema de investigación, dado que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial que se le puede atribuir en este caso a diversas causas de índole sociolingüística, psicocognitiva, pedagógica... La revisión bibliográfica ha servido además para ver cómo otros investigadores han abordado la problemática e indicado áreas todavía sin explorar.

El estudio también tiene un aspecto descriptivo y contextualizador. En capítulos previos se ha especificado las propiedades importantes del sistema educativo de Jordania y ha descrito diversos aspectos, dimensiones y componentes del proceso lectoescritor. En este capítulo se añadiría más información descriptiva y contextualizadora para darle un sentido al fenómeno a que se hace referencia.

Sin embargo, además de describir y acercarse al problema del rendimiento académico, la presente investigación intenta deducir las posibles causas del mismo, encargándose de buscar el por qué de los hechos revelados mediante el estudio cuantitativo evaluando la importancia relativa de los varios factores existentes. Y finalmente habrá recomendaciones para llevar a la práctica lo aprendido por medio de la investigación.

En efecto se puede decir que en la presente investigación se emplean los principios sobre los cuales se fundamenta la filosofía de investigación islámica, identificados por AbdulRahman (1996).

FIGURA 7.4: ELEMENTOS DE LA FILOSOFÍA DE INVESTIGACIÓN ISLÁMICA



FUENTE: Basada en AbdulRahman (1996)

7.3.2 Diseño y elección de la muestra de estudio

Como no se puede recoger datos de todos los sujetos que interesen en un estudio dado, bien porque el número sea excesivo o por no tener acceso a todos los casos, entonces hay que recoger una fracción representativa, proceso que se llama muestreo. En cada investigación se puede distinguir cinco elementos en la selección de una muestra:

FIGURA 7.5 SELECCIÓN DE UNA MUESTRA



En la presente investigación

- El universo = todos los alumnos de primaria jordanos
- La población = todos los alumnos de quinto curso de primaria de los colegios públicos (masculino y femenino)
- La muestra invitada = todos los alumnos de quinto curso de primaria de los dos colegios públicos (masculino y femenino) del pueblo de Ash-Shajara
- La muestra aceptante = todos los alumnos que cumplieron los siguientes criterios:
 - Sexo masculino y femenino
 - matriculados en 5°
 - que presentaron normales condiciones físicas, psicológicas y neurológicas verificadas.
- La muestra productora de datos = todos los alumnos seleccionados que asistieron a clase el día de la evaluación.

El total de la muestra aceptante estuvo conformada por alumnos en quinto de primaria del colegio de Ash-Shajara, unos 75 alumnos, 37 niños y 38 niñas y la muestra productora de datos fue seleccionada por el investigador. Una vez suministrado el listado de la muestra invitada por parte de los docentes al investigador, se procedió a demarcar la muestra aceptante, que se escogió a través de una selección minuciosa de alumnos que cumplieran los criterios relativos a sexo, curso y condición. El tipo de muestra de esta investigación es no probabilística y por cuotas ya que no todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos.

Previamente a la implementación del instrumento de medición, para cumplir con el criterio de selección, se descartó a todo individuo que se presentara con problemas físicos que podrían afectar en la maduración perceptivo-visual del alumno o con alguna condición que impediría el acto de escribir. Además se eliminaron a aquellos individuos que habían sufrido daños neurológicos posiblemente como resultado de lesiones en áreas cerebrales

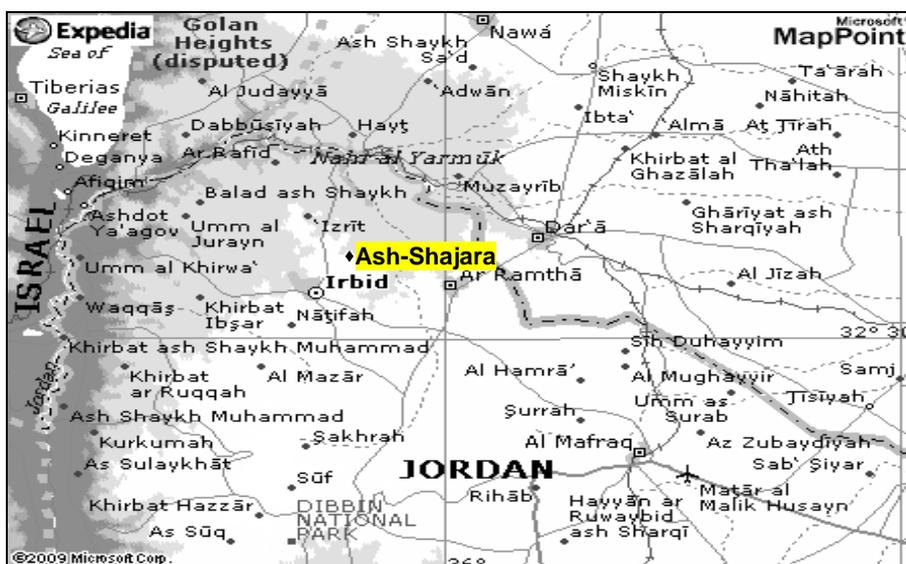
secundarias y terciarias las cuales podrían sesgar los resultados de la investigación.

Los datos relevantes fueron suministrados por el psicólogo que suele trabajar en la cámara de recursos del centro y por los profesores especializados en tratar a los niños con necesidades educativas especiales. De acuerdo con esta información se excluyeron a tres niños y dos niñas por presentar dificultades de tipo visual, psicomotor y neurológico. Así que la muestra aceptante de la población del quinto de primaria para el estudio consistía en 33 niños y 37 niñas, unos 70 alumnos en total. El mismo número acudió a clase el día de la evaluación así que este fue también el número de la muestra productora de datos.

Se reconoce el tamaño reducido de la muestra. Sin embargo, gracias al perfil de los sujetos se puede decir que es representativa de ciertos aspectos importantes de la población de estudiantes del quinto grado de primaria en Jordania por su composición de edad, sexo y procedencia. Además las variables seleccionadas cuyos efectos se estudiarían y el alcance de las preguntas también deja establecer varias comparaciones entre el presente estudio y la literatura previa que trata el mundo arabófono.

7.3.2.1 Perfil del Centro de Enseñanza Primaria de Ash-Shajara

FIGURA 7.6 UBICACIÓN DE ASH-SHAJARA



Fuente: Expedia.com

El pueblo de Ash-Shajara (literalmente 'el árbol') con unos 12.000 habitantes está situado en la gobernación de Irbid, que se encuentra en la zona más septentrional del Reino Hachemita de Jordania, cerca de la frontera con Siria.

El colegio público de Ash-Shajara o *Madrasat Ash-Shajara al Asasiya* (véase el edificio de color marrón en el plano) se encuentra ubicado en una zona céntrica del casco urbano de la población, a pocos pasos de la mezquita central y el gran mercado al aire libre. Los alumnos que asisten al Centro son de esta localidad y algunos pequeños núcleos de población.

FIGURA 7.7 UBICACIÓN DEL COLEGIO PÚBLICO



Fuente:<http://maps.google.com>

La jornada escolar dura cinco horas y media, desde las ocho hasta la una y media menos durante Ramadán, mes de ayuno diurno musulmán, cuando las clases empiezan a la 9.00. Se suele empezar cada jornada escolar con ejercicio físico y una reunión breve para todos los estudiantes y profesores que termina por entonar el himno nacional enfrente de la bandera.

Siendo Jordania un estado islámico hay clases todos los días menos viernes, tradicionalmente el día de *Salat Al-Jum'ah* (es decir, oración comunal en la mezquita), y sábado. En épocas pasadas, muchos alumnos solían ausentarse de clases en octubre para ayudar con la cosecha de aceitunas en olivares familiares.

FIGURA 7.8: COLEGIO PÚBLICO DE ASH-SHAJARA: FACHADA ANTIGUA Y EXTERIOR MODERNO REMODELADO



Fuente: Fotos del autor

El antiguo colegio servía originalmente para niños sólo pero fue remodelado y ampliado en la década de los ochenta y ahora consiste en dos escuelas, una masculina, otra femenina.

En cuanto al espacio educativo donde se imparte docencia hace falta mencionar que, desde el punto de vista metodológico contemporáneo, la organización del espacio en las aulas no favorece la interacción maestro-alumno o la participación activa de los alumnos en actividades en equipo. Casi todas las aulas todavía tienen pizarra del tipo tradicional y no disponen de equipos audiovisuales. Tampoco hay una sala de informática aunque sí hay un portátil usado conjuntamente por todo el colegio que se puede conectar a un proyector con sonido para pasar DVD o CD. Este equipo se suele utilizar más frecuentemente en las clases de inglés.

Hay un laboratorio de ciencias usado solamente por los alumnos/alumnas del último ciclo pero no hay otras instalaciones especializadas para practicar artes plásticas o para sesiones de psicomotricidad y expresión corporal. Sin embargo, hay una pista polideportiva del Municipio con canastas de baloncesto y porterías para fútbol ubicada en la zona céntrica de la villa, a cinco minutos del colegio. Además los niños pueden jugar y recrearse en los periodos de descanso y en las clases de educación física en el espacio exterior del patio cementado salvo los

meses de enero y febrero cuando hace frío y hay lluvias. En el verano la temperatura suele ascender a 30 ó 35 grados y los niños prefieren quedarse a la sombra.

FIGURA 7.9: COLEGIO PÚBLICO DE ASH-SHAJARA: PATIO



Fuente: Fotos del autor

La biblioteca es de tamaño reducido y, como el Salón de Actos se ha convertido en aula para albergar al número creciente de alumnos,²¹ ésta sirve también para la celebración de reuniones de claustro. Además al lado de esta sala hay un espacio alfombrado reservado para rezar, que tiene al lado un lavadero con agua corriente para realizar *wudú* o la ablución ritual necesaria antes de rezar.

Finalmente, hay un aula que ha sido designada como Cámara de Recursos donde se ofrece ayuda individualizada para los niños con deficiencias físicas o que tengan cualquier tipo de necesidades educativas especiales. Esta aula sirve también como despacho para el psicólogo educativo cuando esté. Está provista de materiales didácticos de apoyo que favorecen la autonomía y la motivación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Todos los demás alumnos tienen que comprar sus propios materiales y recursos didácticos. Aquí también se almacena todo tipo de documentación relevante al Proyecto Curricular de Centro, Decretos reguladores, y claro los materiales para el tratamiento de la diversidad: fichas de seguimiento y de maduración del lenguaje, información sobre adaptaciones curriculares etc.

²¹ No hay que olvidar las tendencias demográficas actuales que se ha anotado anteriormente en Capítulo Cuatro. La media de edad en la sociedad jordana no sobrepasa los 16 años en este momento y casi el 40% del total de la población nacional está por debajo de los 15 años.

Como ya se ha comentado, a lo largo de las últimas décadas la población inmigrante de Jordania ha crecido enormemente, la mayoría siendo refugiados y su procedencia generalmente es de Palestina e Irak. Según datos de diciembre del 2006, es decir el año en que se hizo el estudio, el número de refugiados registrados en Irbid, gobernación donde se sitúa el pueblo de Ash-Shajara, había llegado a casi 25.000.

Además, según el Informe Mundial 2007 del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), Jordania alberga a 750.000 refugiados iraquíes, en su mayoría suníes (es decir, un 8 % de su población total).

FIGURA 7.10: CAMPOS Y NÚMERO DE REFUGIADOS REGISTRADOS EN JORDANIA

Baqa'a	90.575
Amman New Camp	50.609
Marka	44.198
Jabal el-Hussein	29.520
Irbid	24.758
Husn	21.441
Zarqa	18.335
Souf	19.429
Jerash	23.034
Talbieh	6.107

Fuente: http://www.nodo50.org/palestinalliure/article.php3?id_article=871

7.3.3 CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

7.3.3.1 PROESC

Dado que el presente estudio tiene como meta examinar la relación entre las dificultades en el lenguaje escrito y el rendimiento académico en una muestra

de alumnos y alumnas del quinto de educación primaria se ha escogido construir una versión de PROESC como herramienta principal de la investigación.

Hay varias herramientas que se puede utilizar para hacer evaluación específica del nivel de lecto-escritura entre los jóvenes estudiantes españoles, como destaca Banús (2009):

TALE: Test de Análisis de Lectura y Escritura	<ul style="list-style-type: none">• Investiga de manera rápida y detallada el nivel general y las características esenciales del aprendizaje de la lectura y escritura. Consiste en dos partes (Lectura y Escritura) y ambas están integradas por diversas pruebas.
EDIL: Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura	<ul style="list-style-type: none">• Una prueba para explorar las dificultades individuales de la lectura que evalúa tres aspectos: Exactitud, Comprensión y Velocidad.
PROLEC: Procesos de Lectura	<ul style="list-style-type: none">• Sirve para evaluar los procesos lectores. Se obtiene una puntuación de la capacidad lectora del niño e información sobre sus estrategias de lectura, así como de los mecanismos que no le permite realizar una buena lectura. Edad de aplicación: cursos de 1° a 4° de Primaria.
PROLEC- SE: Procesos de Lectura – Secundaria	<ul style="list-style-type: none">• Evalúa los principales procesos implicados en la lectura: léxicos, sintácticos y semánticos. Edad de aplicación: cursos de 1° a 4° de Secundaria.
PROESC: Procesos de Escritura	<ul style="list-style-type: none">• Evalúa los principales procesos implicados en la escritura y la detección de errores. Edad de aplicación: cursos de 3° de Primaria a 4° de Secundaria.

Fuente: Adaptado de Banus (2009)

Esta batería de evaluación de los procesos intervinientes en la lectoescritura fue desarrollada por Cuetos Vega *et al.* (2002), aprovechando la enorme cantidad de conocimientos sobre este campo que la psicología cognitiva ha acumulado a lo largo de los últimos años. Partiendo de dichos conocimientos,

la batería tiene como objetivo detectar dificultades de aprendizaje mediante la evaluación de los aspectos que constituyen el sistema de lectura y escritura. La sección de la batería para evaluar la escritura cubre todos los aspectos de esta destreza, desde los más sencillos, como puede ser la escritura de sílabas hasta los más complejos, como puede ser la planificación de las ideas al redactar un cuento.

Como se ha observado en el capítulo anterior, recientemente se ha publicado en el campo de las dificultades de aprendizaje, una serie de estudios comparativos, los cuales destacan las diferencias entre las varias manifestaciones de los trastornos lecto-escritores en diversas lenguas. Además sus autores han subrayado la importancia de utilizar instrumentos de evaluación adecuados en el proceso diagnóstico, es decir, pruebas que han sido debidamente adaptadas para reflejar diferentes realidades socioculturales y que tienen en cuenta los rasgos característicos del idioma maternal del alumno sometido a la prueba.

Por esta razón, como se apreciará, el instrumento de investigación que se ha empleado en el presente estudio para evaluar el nivel de escritura en la muestra escogida de alumnos jordanos no puede ser una traducción directa del contenido utilizado en las pruebas originales de PROESC para dos razones principales. Primero, el árabe presenta una serie de peculiaridades lingüísticas en su forma escrita que no tienen equivalencia española tanto en su gramática como en su caligrafía, por ejemplo el concepto de utilizar letra mayúscula/minúscula no existe. Además según Elbeheri *et al.* (2006), la selección de vocabulario utilizada en las listas de palabras que se les dictan a los alumnos debe reflejar aspectos de su realidad sociocultural cotidiana. Al mismo tiempo, como ha señalado Dakwar (2005), hay que darse cuenta del fenómeno de diglosia y de las posibles dificultades sufridas por los niños al intentar distinguir entre *fus'ha* (árabe estándar moderno) y la variedad del árabe *ammiya* que hablan en su propia nación o región.

Entonces, como se verá, aunque la herramienta de evaluación cuantitativa utilizada en el presente estudio para recoger los datos sobre el nivel de escritura en la muestra jordana está basada en el mismo esquema que el propuesto por

Cuetos Vega *et al.* (2002), en realidad representa una adaptación más que una traducción directa de la batería de PROESC.

A continuación se presenta una descripción de la estructura de la batería de pruebas PROESC en su versión original desarrollada por Cuetos Vega *et al.* (2002), acompañada por un comentario sobre la fundamentación teórica de los procesos cognitivos implicados en el acto de escribir.

Tal y como explican los diseñadores de PROESC, la batería consiste en seis pruebas diferentes que sirven para evaluar ocho aspectos diferentes de la escritura, englobando

- el dominio de las reglas de conversión fonema-grafema (es decir, establecer la relación entre los sonidos del habla y los signos escritos, por medio del proceso conocido como la ruta fonológica), de ortografía y de acentuación
- el uso de las mayúsculas y de los signos de puntuación
- el conocimiento de la ortografía arbitraria y
- la planificación de textos narrativos y expositivos (Cuetos Vega *et al.*, 2002: 11-12).

Para la aplicación colectiva de la batería se suele dividir las seis pruebas en tres partes. La primera parte está formada por tres tareas:

- Dictado de una lista de 25 sílabas que reflejan las principales estructuras silábicas de la lengua española, siguiendo las combinaciones: CV, VC, CCV, CCVC, CVVC y CCVVC (C= Consonante V = Vocal)
- Dictado de una lista de 50 palabras, dividida en Lista A (n = 25 palabras) y Lista B (n = 25 palabras). A contiene palabras de ortografía arbitraria; en B hay palabras que siguen una serie de reglas ortográficas determinadas por las normas fonológicas del castellano.
- Dictado de una lista de 25 palabras inventadas o pseudopalabras, de las cuales las 15 últimas siguen reglas ortográficas.

Por medio de esta batería, se puede evaluar las habilidades del alumno para tomar conciencia de que el lenguaje hablado está compuesto de sílabas y fonemas, es decir, unidades más pequeñas, y medir sus capacidades de obtener la forma ortográfica de una palabra por medio de la ruta fonológica o por medio de sus conocimientos léxicos. Cada tarea evalúa aspectos diferentes del proceso de convertir los sonidos oídos, sea una sílaba o una palabra entera, en su correspondiente forma escrita o grafema. La ruta fonológica ayuda a la hora de escribir palabras desconocidas o inventadas si son regulares mientras que el procedimiento léxico es más útil para transcribir las palabras de ortografía arbitraria, siempre que sean conocidas.

La segunda parte consiste en un dictado de un texto con seis oraciones formado por ocho frases, las cuales incluyen nombres propios (los cuales requieren mayúscula), palabras con acentuación y signos de puntuación (punto, dos puntos, coma, interrogación, admiración).

Esta tarea combina aspectos de escritura reproductiva (en este caso, el dictado) con aspectos de escritura creativa porque no sólo requiere la capacidad para transcribir las palabras correctamente por medio de conversión fonema-grafema. Además hace falta saber utilizar bien los signos de puntuación y distinguir entre el uso de mayúscula y minúscula. No hay que olvidar el papel importante que desempeñan estas dos facetas de la lengua escrita, primero porque sirven para estructurar un texto, resaltando las ideas principales y ordenando las ideas secundarias. Cuanto más resalten los signos la estructuración del contenido (tema central, subtema, idea, detalle), tanto más coherente y preciso se hace el texto.

Los signos de puntuación también ayudan a eliminar ambigüedades, asegurando la adecuada articulación de las unidades de significado que integran una frase o un párrafo. Por eso los signos de puntuación y las letras mayúsculas requieren un empleo muy preciso porque si se ponen en el lugar equivocado, las palabras y las frases dejan de decir lo que el autor quería decir. Hay que recordar que los acentos también pueden tener una función muy importante en español porque a veces marcan diferencias en la morfología de verbos (por ejemplo,

escucho/escuchó) o en el significado de dos palabras homógrafos (por ejemplo, si/sí).

Con esta tarea también se puede evaluar mejor las habilidades motrices porque a la hora de convertir las palabras en signos gráficos visibles entran en acción una serie de procesos motores que le permiten al alumno seleccionar los tipos de movimientos a realizar para trazar las letras con precisión y rapidez en la hoja, al mismo tiempo que intenta formar palabras, frases y párrafos que sean fácilmente legibles, haciendo que su mensaje sea descifrable sin problemas por el lector.

En la tercera parte de la batería hay dos elementos:

- Escritura de un cuento, sobre un tema elegido por el alumno mismo. Si al alumno no se le ocurre ningún tema, se le puede sugerir una historieta bien conocida.
- Escritura de una redacción, sobre algún animal conocido. Si al alumno no se le ocurre ningún animal, se le puede sugerir alguno.

Con estas tareas, se entra plenamente en la evaluación de la escritura creativa que requiere el desarrollo de varios procesos superiores. Primero es necesario planificar y organizar el contenido, dando orden a las informaciones que se pretende transmitir, para que no queden confusas. El orden elegido puede variar con el tipo de texto, exigiendo estructura cronológica, espacial o jerárquica, según la importancia dada a la información. Se considera esta preparación mental como la actividad que suele requerir más tiempo y esfuerzo que cualquier otra en el proceso de escribir un texto creativo.

Segundo, es necesario seleccionar las oraciones para expresar el mensaje deseado utilizando estructuras sintácticas adecuadas. Muchos factores, tanto lingüísticos como pragmáticos, intervienen en esta elección por ejemplo, como comentan Cuetos Vega *et al.* (2002: 9), una oración de relativo pone énfasis en el sujeto, una oración pasiva resalta el objeto de la acción mientras que una oración negativa sirve para rectificar un hecho contado anteriormente.

Otro punto importante a considerar a la hora de construir un texto creativo es la selección léxica que depende de varios factores como el estilo o la identidad de los lectores a quienes va dirigido el texto. A modo de ilustración, podemos considerar el siguiente ejemplo. Si queremos escribir acerca del “Mamífero rumiante de cabeza pequeña y alargada y cuello largo, que tiene una joroba o dos en el lomo” se puede utilizar la palabra “camello”, “dromedario” o “bactriano”. Si queremos repetir una idea por medio de sinónimos o paráfrasis, o escoger términos de cierto campo semántico, además se podría emplear frases como “bestia de carga”, “animal ungulado” o aún, en términos más poéticos se podría referir al “barco del desierto”.

Esta breve descripción de la batería de PROESC y de su base teórica demuestra que la escritura es una destreza muy compleja porque exige tener en cuenta varios factores al mismo tiempo. Por ello no resulta extraño que muchos alumnos manifiesten problemas en la adquisición de esta habilidad y que muchos tipos diferentes de dificultades pueden surgir en el proceso del aprendizaje de la escritura.

7.3.3.2 Adaptación de PROESC al árabe

A continuación se ofrece un comentario sobre el contenido de la versión árabe de PROESC utilizada para el presente estudio. Este comentario tiene como objetivo señalar las diferencias más importantes que han sido incorporadas en ella y explicar por qué se han hecho estos cambios. La versión completa de la herramienta árabe, es decir las listas de sílabas, palabras y pseudopalabras y el texto utilizado para el dictado, acompañadas por ejemplares de las hojas de respuestas del alumno y las instrucciones para el maestro, está reproducida en el Anexo. También va acompañada de una traducción.

En todas las partes de la prueba el idioma utilizado y evaluado era árabe. En las instrucciones escritas a lo largo de las tres partes de la batería se ha utilizado árabe de estándar moderno sin vocalización es decir las palabras no llevan los signos diacríticos que indican el uso de las vocales cortas porque sólo se suele utilizarlos en ciertos casos determinados, es decir en la enseñanza de

los niños que aprenden a leer y escribir, en textos sagrados o poéticos, o en libros de textos para ayudar a los extranjeros que son principiantes en el estudio de la lengua árabe. Ya en el quinto curso se supone que los alumnos jordanos deben estar bien acostumbrados a leer las instrucciones sin estas indicaciones.

Al explicarles a los alumnos la forma que iban a tomar las pruebas y para qué servían, el investigador también utilizó árabe de estándar moderno. Se usó árabe de estándar moderno para dar las instrucciones, leer las cuatro listas de palabras y las frases para los ejercicios del dictado. A lo largo de la serie de pruebas, el investigador se mostraba dispuesto a responder a cualquier pregunta que le formularan los alumnos con relación a sus dudas sobre cualquier aspecto de la batería PROESC y estaba dispuesto a pasar a la variación regional del árabe levantino hablada por esta zona para aclarar alguna duda si fuera necesario.

Se notará que en las hojas de respuesta repartidas a los alumnos se usan los números arábigos tal y como suelen aparecer en textos españoles porque hoy en día los jóvenes arabófonos están acostumbrados a ver esta forma numérica porque se usa tanto en anuncios como en teléfonos celulares. Además en ciertos países del mundo arabófono este sistema numérico ha reemplazado por completo las tradicionales cifras árabes (como sería el caso, por ejemplo, en algunos de los Estados bilingües del Magreb). Hace falta hacer una breve observación aquí también sobre la direccionalidad del texto árabe porque mientras que se escriben las letras, palabras y frases de derecha a izquierda, los números siempre se escriben de izquierda a derecha.

Como la versión española de PROESC, la primera parte de la batería de evaluación árabe está formada por cuatro tareas. La primera toma la forma de un dictado de una lista de 25 sílabas que reflejan unas de las principales estructuras silábicas del árabe, utilizando las combinaciones: CV, VC, CVV, VVC, CVC, CVCC y VVCC (C= Consonante V = Vocal). Se nota que en la versión árabe se incluye más combinaciones con vocales debido al hecho de que existe una gama más amplia de sonidos vocálicos en esta lengua que pueden ser cortos, largos o diptongos (indicados los últimos por la presencia de VV). Generalmente las

vocales cortas no se representan en la forma escrita del árabe, como se ha explicado anteriormente. Sin embargo, en el Anexo, siguiendo las normas de la transcripción árabe-español, se han añadido las vocales cortas /a/, /i/, /u/ para evitar confusión.

La segunda tarea consiste en un dictado de una lista de 50 palabras, dividida en Lista A (n = 25 palabras) y Lista B (n = 25 palabras). Como en la versión española, Lista A contiene palabras de ortografía arbitraria que presentan aspectos anormales o irregulares. En Lista B hay palabras que siguen una serie de reglas ortográficas determinadas. No se va a entrar aquí en un comentario detallado de estas reglas. Solamente se va a tratar brevemente a modo de ejemplo unos aspectos relevantes de la ortografía árabe.

En árabe, no existe el artículo indeterminado: existe sólo un artículo determinado, es decir ال (al-) que tiene una forma única que nunca varía en cuanto a su ortografía y se escribe directamente ligada al comienzo al sustantivo que determina. Sin embargo, la manera de pronunciar el sonido de este artículo varía según la primera letra del sustantivo que lo sigue. En efecto, las 28 consonantes del alfabeto árabe están divididas en dos grupos distintos denominados letras solares (الحروف الشمسية al-haruf ash-shamsiyya) y letras lunares (الحروف القمرية al-haruf al-qamariyya).

Letras del alfabeto árabe	
Solares	ت ث د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ل ن
Lunares	ا ب ج ح خ ع غ ف ق ك م ه و ي

Si una palabra comienza por una letra solar, la letra ل del artículo se escribe igual pero se asimila a la letra solar y deja de pronunciarse y se lee la letra solar que comienza la palabra con el doble de intensidad, como se ve en el ejemplo abajo:

mercado	سُوق	sûq
el mercado	السُّوق	se lee as-sûq, el mercado, y no al-sûq

Se utilizan los adjetivos solares y lunares porque la palabra “sol” en árabe (شمس *shams*) empieza por ش (*shin*), letra solar, mientras que “luna” es قمر (*qamar*) que empieza por ق (*qaf*), letra lunar. Así que en la Lista B que forma la tercera tarea de la primera parte figuran siete palabras con artículos (números 3, 4, 16, 18, 21, 22 y 25) que sirven para evaluar los conocimientos de los alumnos sobre esta regla importante de la ortografía árabe.

La última tarea de la primera parte es otro dictado formado por una lista de 25 palabras inventadas o pseudopalabras, de las cuales unas 15 siguen reglas ortográficas.

La segunda parte consiste en un dictado que consiste en cinco oraciones formado por nueve frases. El objetivo de esta actividad es comprobar la capacidad del alumno para respetar la colocación adecuada de los signos de puntuación (puntos, dos puntos, interrogaciones y admiraciones) y los signos diacríticos o *harakat*. El árabe ha incorporado muchos de los signos de puntuación de las lenguas europeas y los utiliza de una manera semejante. Aparte del punto, dos puntos y el signo de admiración, que tienen la misma forma, los otros han sido adaptados para reflejar la direccionalidad del árabe de la siguiente manera: la coma (،), el punto y coma (؛), la interrogación (؟). Sin embargo, no existe la interrogación invertida y cuando se utilizan los puntos suspensivos suelen ser dos y no tres. En las cinco frases, se evalúa el uso correcto del punto, dos puntos, la coma, la admiración y la interrogación.

Hay que recordar que no se diferencia en árabe entre letras mayúsculas y minúsculas y así el uso del punto para marcar el fin de cada frase tiene mucha importancia porque ayuda mucho a la hora de descifrar el sentido de los elementos que integran un párrafo. Tampoco existe equivalente de la costumbre española de indicar los nombres propios con mayúscula. Entonces este aspecto

de la escritura no puede figurar entre los elementos evaluados en la versión árabe.

En cambio, otro aspecto tiene mucha más importancia en la escritura árabe, es decir el uso de signos diacríticos, sobre todo porque hay una variedad más amplia de éstos que se suele emplear en esta lengua. Ya se ha mencionado el papel que hacen los tres *harakat* que se pueden utilizar para indicar vocales cortos, es decir *fatha* (فتحة), *kasra* (كسرة), y *damma* (ضمة). Cuando se dobla cualquier de estos tres signos diacríticos en la letra final de un sustantivo indefinido o un adjetivo, indica el uso del caso nominativo, acusativo o genitivo. Además al pronunciar esa letra, hay que añadir un /n/ al sonido vocal. El uso de estos signos diacríticos está conocido como *tanwin* (تنوين).

ر

=

=

El *sukūn* (سكون), tomando la forma de un pequeño círculo puesto sobre una letra, indica que la consonante a la cual se une no es seguida por una vocal. Es necesario para formar un fonema con la estructura CVC, que son muy comunes en árabe, por ejemplo: /دَدَ/ (dad). El mismo signo en combinaciones con ciertas letras puede indicar un diptongo.

Para indicar que una consonante debe ser doblada y pronunciada con un énfasis particular, se escribe una *shadda* (شدة), signo diacrítico que parece a un pequeño uve doble. Se utiliza a veces para evitar ambigüedad entre dos palabras semejantes, como se ve en este ejemplo sin vocalización:

مدرسة

Madrasa

Escuela

مدرّسة

Mudarrisa

Profesora

Saber utilizar bien el signo *hamza* (همزة) resulta ser uno de los temas más complicados de la ortografía árabe y son muchos los arabófonos que no llegan a dominarlo por completo. Sin embargo en términos básicos este signo diacrítico indica que se cierra la glotis antes de pronunciar una letra y puede producir un efecto de división en la pronunciación de ciertas palabras. Puede aparecer como

acompañante de una letra, situada arriba o debajo de ella, o puede aparecer a solas como una letra más en el texto.

أ Arriba ا Abajo ء solo

Un signo diacrítico que aparece solamente por encima de la letra *alif* es *madda* (مدة) que parece una tilde y se lo usa en ciertas combinaciones para indicar un cierre de la glotis y la pronunciación alargada del sonido de esta letra. De la misma manera, se utiliza *wasla* solamente sobre la letra *alif* e indica que esta letra queda muda a la hora de leer el texto porque se la combina con la vocal anterior. He aquí su representación: ا

Esta breve descripción de los signos diacríticos sirve para demostrar su importancia en la lengua árabe a la hora de leer y entender el texto y saber pasar correctamente los fonemas a su forma escrita.

Como se ha comentado anteriormente la versión árabe de PROESC no es una traducción directa desde el español sino más bien una adaptación, que intenta tener en cuenta la realidad sociocultural cotidiana de la muestra de alumnos jordanos. Por eso, entre el vocabulario que figura en los ejercicios de dictado se encuentra una serie de palabras que evidencia la identidad de Jordania como país islámico del Oriente Próximo. En primer lugar en las diferentes tareas se ha utilizado nombres árabes bien conocidos. Los nombres de hombre son عمر ('Omar), بسام (Bassam), وائل (Ual), يزن (Yazan) y طه (Ṭaha) y en la sección de sílabas se ha utilizado el sonido سا del سارى (Sara), nombre de mujer. Además las tareas incluyen sustantivos que forman parte del vocabulario cotidiano de los jóvenes jordanos como sería القرآن (El Corán), texto sagrado de los musulmanes, y en la sección de sílabas se ha utilizado تم de تمر (dátiles), fruta que sirve como alimento básico para muchos países del Oriente Próximo, y دينا de دينار (dinar), moneda de Jordania. Figuran además palabras que reflejan aspectos particulares de la cultura rural que todavía pervive en la zona donde se ubica la escuela, por ejemplo سقى (aguador), es decir una persona que vende agua por la calle, بئر (pozo) و رعى (pacer).

Como era el caso para la tercera parte de la batería española hay dos elementos en la versión árabe que sirven para evaluar el nivel de desarrollo de los procesos superiores de la escritura. Sin embargo, se decidió que era necesario y útil adaptar esta parte de la batería que en la versión original está basada en la escritura de dos textos que representan dos estilos o géneros de escritura diferentes (un cuento narrativo seguido por una redacción expositiva) porque hay que tener en cuenta las diferencias que pueden existir entre los parámetros retóricos-texto-lógicos de comunidades lingüístico culturales, tales como sería el caso de España y Jordania.

En su estudio doctoral comparativo, centrándose en el papel que desempeña la influencia cultural en el proceso de escritura, Trujillo Sáenz (2000) intentó replicar los experimentos más recientes dentro de la hipótesis de Sapir-Whorf que predicen que las producciones escritas en diversos géneros (argumentativo, expositivo, narrativo) provocan un juicio negativo por parte de hablantes nativos cuando hay diferencias en la estructura retórica de dos comunidades lingüístico culturales.

La tesis se centró en un diseño experimental con alumnos españoles y norteamericanos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ceuta, a los que se pidió realizar unas pruebas de redacción en su lengua materna que fueron luego evaluadas según unos parámetros retóricos-texto-lógicos (número de palabras y párrafos, cohesión por medio de marcado de discurso, estructura de modelo textual).

El objetivo subyacente y fundamental era averiguar si hay alguna relación entre el origen lingüístico-cultural de los escritores, el texto que han producido y la puntuación recibida de los evaluadores, y después de aplicarse una prueba estadística entre las variables, los resultados del análisis de los textos parecen validar la hipótesis en general.

En relación con el presente estudio, las conclusiones de la investigación de Trujillo Sáenz nos recuerdan que el concepto de género y estilo puede variar de una comunidad lingüístico cultural a otra y, además, que cada sistema educativo

prepara el alumnado según las normas valoradas por éste. Dado que en Jordania a este nivel de estudios se suele poner más énfasis en desarrollar la capacidad de retener datos que fomentar creatividad e imaginación, se ha sustituido la escritura de un cuento sobre un tema elegido por el alumno por sí mismo por la narración de un episodio de la vida del Profeta Mahoma. La temática de la redacción sigue igual.

Como era de esperar, se ha adaptado el esquema de puntuación de esta parte de la batería para reflejar este cambio. Sin embargo se ha intentado respetar el perfil de puntuación en cuanto a las destrezas medidas porque éstas se relacionan con el modelo psicocognitivo.

Para evaluar los resultados producidos por los sujetos es necesario decidir la puntuación para los ejercicios de dictado y segundo seleccionar los aspectos que se va a valorar en este estudio como indicadores de la calidad de los dos textos.

Poner puntuación a los subtests de las dos primeras partes de la batería fue una tarea bastante sencilla. Para seleccionar los indicadores de calidad para la escritura de los textos, sin embargo, se necesitó un sistema de puntuación más complejo y sofisticado, siendo éste un concepto más subjetivo. Después de hacer una revisión de la literatura sobre investigaciones de este tipo, se encontró un estudio enfocado en el mismo problema (Gallego Rico 2002) que había identificado una lista de criterios basado en los resultados de consultas a especialistas en el área.

Tres criterios, es decir, contenido, presentación y estructura, fueron escogidos por ser aquellos que se ajustaban mejor a las condiciones de validez, objetividad y practicidad requeridas por la presente investigación y una vez seleccionados éstos, se especificaron una serie de indicadores que permitieran su operacionalización, tal y como se ve en el esquema representado en Figuras 7.10 y 7.11.

FIGURA 7.10 ESQUEMA DE PUNTUACIÓN: TEXTO NARRATIVO

ÍTEM	ASPECTOS QUE SE VALORAN	VALORACIÓN POSITIVA
CONTENIDO Y PRESENTACIÓN		
1	Lleva un título apto.	1 PUNTO
2	Tiene una introducción con referencia al tiempo y al lugar.	1 PUNTO
3	Existe al menos un suceso con consecuencias.	1 PUNTO
4	Hay un desenlace coherente.	1 PUNTO
5	Se utilizan los debidos signos diacríticos y <i>harakat</i> .	1 PUNTO
6	Las letras están correctamente formadas, no hay confusión entre letras y se usa el correcto alógrafo.	1 PUNTO
7	Se cuidan aspectos como linealidad y segmentación	1 PUNTO
ESTRUCTURA		
1	La narración mantiene una continuidad lógica, sin saltos.	1 PUNTO
2	Existe un sentido global y unitario de la historia, de tal manera que al concluir la misma tengamos un sentido de unidad de algo cerrado y con una misma estructura, no de sucesos yuxtapuestos sin nexo causal	1 PUNTO
3	Utiliza oraciones bien construidas y complejas (subordinadas y coordinadas)	1 PUNTO
TOTAL		10 PUNTOS

FIGURA 7.11 ESQUEMA DE PUNTUACIÓN: TEXTO EXPOSITIVO

ÍTEM	ASPECTOS QUE SE VALORAN	VALORACIÓN POSITIVA
CONTENIDO Y PRESENTACIÓN		
1	Definición del animal (al menos, dos rasgos definitorios)	1 PUNTO
2	Descripción del aspecto físico (al menos dos rasgos)	1 PUNTO
3	Descripción de su forma de vida y hábitat (al menos dos rasgos)	1 PUNTO
4	No hay palabras omitidas.	1 PUNTO
5	El texto ocupa más de la mitad de la página aportando información pertinente.	1 PUNTO
ESTRUCTURA		
1	Está bien organizado en párrafos, presentando sucesivamente las diferentes informaciones sin mezclar ni repetir ideas.	1 PUNTO
2	Existe continuidad temática y coherencia lineal, sin saltos bruscos	1 PUNTO
3	Utiliza un vocabulario técnico básico para dar la información.	1 PUNTO
4	Utiliza expresiones que sirven para iniciar un nuevo concepto, parte o idea.	1 PUNTO
5	Usa oraciones complejas (pronombres, complementos, conjuntivos) que son gramaticalmente correctas (al menos cinco oraciones compuestas).	1 PUNTO
TOTAL		10 PUNTOS

7.3.3.3 Fiabilidad y validez de la batería

La fiabilidad se define como la propiedad de obtener resultados similares en sucesivas aplicaciones de la prueba y es un requisito imprescindible en cualquier instrumento de medida. El coeficiente de fiabilidad indica la precisión de las medidas, es decir, el grado en que están libres de errores casuales o aleatorios. El denominado coeficiente alfa de Cronbach es uno de los procedimientos más utilizados para medir la fiabilidad de la prueba con una sola aplicación. Este índice expresa el grado de consistencia interna del instrumento, y será mejor cuanto más se aproxime o sobrepase el valor 0,90 porque un coeficiente de 0,90 indica que en la muestra y según las condiciones fijadas en la prueba, el 90 por ciento de la varianza se debe a la auténtica medida y el 10 por ciento a errores aleatorios.

Para asegurarse de la fiabilidad de este instrumento de medida, se hizo un estudio piloto con una muestra de alumnos (n=25) y alumnas (n=25) del quinto curso del colegio público de At-Tafilah en Ar-Ramtha, Irbid, que tiene semejantes características a los sujetos de la muestra definitiva.

Como han observado Prescott y Soeken (1989) y Van Ort (1981) hay varias razones por un estudio piloto:

- Determinar si el estudio pensado es factible.
- Desarrollar o mejorar un tratamiento de investigación.
- Elaborar un protocolo para la administración de un instrumento de recogida de datos.
- Identificar problemas con el diseño.
- Determinar si la muestra es representativa de la población o si la técnica de muestreo es eficaz.
- Examinar la confianza y la validez de los instrumentos de investigación.
- Desarrollar o mejorar los instrumentos de recogida de datos.
- Mejorar los planes de recogida y análisis de datos.
- Servir de experiencia al investigador con los sujetos, entorno, metodología y métodos de medición.
- Aplicar las técnicas de análisis de datos.

Prescott y Soeken (1989) opinan además que es una buena idea realizar un estudio piloto con el fin de intentar desarrollar y mejorar cualquiera de las fases del proceso de investigación y/o afinar cualquier aspecto de los instrumentos de recogida de datos. Se suele elaborar el instrumento de recogida de datos de forma similar al estudio, utilizando el mismo entorno y tratamiento y las mismas técnicas de recogida y análisis de datos. La finalidad de un estudio piloto es mejorar los procedimientos previstos para el trabajo de campo, incluyendo el instrumento.

Se procedió a hacer la evaluación utilizando la versión definitiva con un grupo compuesto por los alumnos de ambos sexos. Esta operación se repitió una segunda vez, con un intervalo de dos semanas. En la Figura 7.12 se muestran los coeficientes de fiabilidad obtenidos y de estos resultados se desprende que $\alpha = 0,86$, cifra que indica el vínculo entre las dos prácticas y por consiguiente, se puede comprobar que es bastante fiable según los coeficientes que se obtienen.

Otra de las características técnicas de un instrumento de medida es la validez. Un instrumento es válido si mide aquello para lo que fue elaborado, en este caso el perfil de rendimiento de las capacidades de escritura. Esta validez se expresa por medio de buscar un criterio externo.

FIGURA 7.12: FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA SEGÚN EL ESTUDIO PILOTO

ELEMENTOS DE LA BATERÍA VALORADOS	FIABILIDAD ALFA DE CRONBACH
PRIMERA PARTE	
Lista de sílabas	0,85
Lista de palabras de ortografía arbitraria	0,87
Lista de palabras de ortografía reglada	0,95
Lista de pseudopalabras	0,82
SEGUNDA PARTE	
Escritura de cinco oraciones	0,81
TERCERA PARTE	
Texto narrativo	0,83
Texto expositivo	0,89
TOTAL	0,86

En nuestro caso, el criterio externo utilizado para calcular la validez de la prueba fue la valoración de un grupo de 20 asesores especialistas en las áreas de la educación especial y evaluación, psicología y lengua árabe. El procedimiento seguido para validar la prueba fue el siguiente: se distribuyó la versión inicial del instrumento de medida a los asesores, pidiéndoles que emitieran su parecer y sus propuestas sobre el grado de conformidad de cada parte de la batería (sílabas, palabras, oraciones y texto) en función de los objetivos previstos para cada ítem/parte de la batería, en lo que respecta a su formulación y dimensionalidad. Dicha puntuación fue otorgada por el asesor en función de los siguientes criterios:

- Se consignó 0 cuando en su opinión el ítem no estaba conforme con los objetivos previstos para esta parte de la batería
- Se consignó 1 punto cuando en su opinión el ítem estaba parcialmente conforme con los objetivos previstos para esta parte de la batería, aunque presentaba ciertas dificultades.
- Se consignó 2 puntos cuando en su opinión el ítem estaba completamente conforme con los objetivos previstos para esta parte de la batería.

Después de conseguir las observaciones de los asesores y repasar el perfil de las opiniones sobre los valores asignados por ellos, se calculó un nivel de aprobación de 91.4 % del cual se desprende que los ítems de la batería son muy válidos según la opinión de los asesores.

Teniendo en cuenta todos sus comentarios y sugerencias, se rectificaron varios elementos de la herramienta de medida para darle su carácter definitivo, tal como se ve en los Anexos. Por medio del estudio piloto también se identificaron algunos aspectos de la administración de la prueba y el formato de las hojas de respuesta que era menester mejorar al suministrar la versión final de la batería.

7.4 TRABAJO DE CAMPO

Una vez seleccionado el método y las técnicas de recogida de datos, hace falta determinar un procedimiento para la recolección, elaboración y análisis de los datos necesarios para realizar la investigación de la forma más adecuada

posible para estar seguro de que se maximice su validez y se minimicen los posibles contratiempos con el fin de lograr los objetivos propuestos del proyecto.

7.4.1 Procedimiento

Antes de llevar a cabo el trabajo de campo en el pueblo de Ash-Shajara fue necesario obtener el acuerdo de los debidos estamentos oficiales para poner en práctica el estudio en un centro de enseñanza primaria dependiente del Ministerio de Educación y Enseñanza de Jordania (*Liwa' Arramṭa*). (Esto se lo hizo también antes de realizar el estudio piloto en At-Tafilah).

Después de ello, el investigador se puso en contacto con el director y la directora de las dos escuelas de niños y niñas respectivamente, explicándoles la naturaleza del estudio y fijó los horarios de visita a cada centro, de manera que acordó medio día lectivo en cada escuela porque el estudio piloto indicó que se necesitaban 90 minutos como mínimo para la administración adecuada de la batería. Al mismo tiempo, el investigador pidió

- los datos necesarios para excluir de la muestra a los alumnos con dificultades de tipo visual, psicomotor y neurológico
- la puntuación obtenida por los alumnos de la muestra en su clasificación de fin del año del cuarto curso.

El trabajo de campo (incluido el estudio piloto) se llevó a cabo durante el período comprendido entre el 20 de febrero y el 10 de marzo de 2006 de acuerdo con los tutores.

Antes de entregar las hojas de respuesta fotocopiadas a los alumnos, se hizo una introducción a los mismos explicando

- el por qué de la investigación y lo que se esperaba de ella
- cómo se iba a realizar la prueba
- cuáles iban a ser sus componentes

para familiarizar a los alumnos evaluados y establecer buena relación de comunicación entre el investigador y los sujetos. Además se destacó la necesidad de prestar atención a las instrucciones para cada tarea para comprender lo que tenían que hacer en cada caso y de esforzarse en hacer la prueba lo mejor que pudiera. Se les pidió además que apuntasen sus datos personales (nombre y apellido, edad en años y meses, sexo y nacionalidad) en las casillas indicadas en la Hoja A. Una vez cumplimentados adecuadamente los datos, se procedió a la aplicación de la batería para medir las diferentes dimensiones de escritura: reproductiva, narrativa y expositiva. En todas las partes de la prueba el idioma utilizado y evaluado fue árabe.

La primera parte de la batería fue el dictado de palabras que consistía en:

- Una lista de 25 sílabas
- Una lista de 25 palabras de ortografía arbitraria
- Una lista de 25 palabras de ortografía reglada
- Una lista de 25 pseudopalabras

Se dictaron despacio y con buena pronunciación todas las sílabas y palabras de cada lista, una por una, repitiéndolas tantas veces como fue necesario (dos veces como mínimo), y dando el tiempo suficiente para que los alumnos escribiesen la palabra en el recuadro correspondiente de su hoja de respuesta. El investigador respondió a cualquier pregunta que le formularon los alumnos con relación a cualquier ítem de la prueba.

Antes de empezar la segunda parte, que se componía de cinco oraciones (nueve frases), se entregó a los alumnos otra hoja de respuesta diseñada para esta tarea de la batería. En esta hoja los alumnos sólo tenían que apuntar su nombre y apellido y luego se dictaron las oraciones a los alumnos, una por una. Si algún alumno pidió que se repitiese la oración, se le repitió hasta tres veces, pero por frases. Era necesario hacer mucho énfasis en las frases interrogativas y exclamativas. Se les recordó a los alumnos que tenían que poner correctamente los *harakat* y los signos de puntuación que correspondían.

La tercera y última parte de la batería consistía en dos elementos: primero, contar en forma escrita un episodio de la vida del Profeta Mahoma conocido por todos, y segundo, redactar unos párrafos sobre un animal. Se asignó unos veinte minutos para la primera tarea y les recordó a los alumnos que hacía falta ponerle un título a su trabajo. Una vez recogidos todos los textos, con el nombre y apellido debidamente apuntado, se comenzó la segunda tarea. A varios alumnos no se les ocurrió ningún animal y el investigador tuvo que sugerirles algunos como los caballos, los camellos, los leones, etc.

7.4.2 Técnicas de análisis de datos

Una vez realizada la adecuada recolección de los datos necesarios de los dos grupos de la muestra se procedió a calificar todas las tareas hechas por los alumnos mediante el criterio de puntuación en Figura 7.13.

Después de repasar y corregir las pruebas, los resultados para cada subtest de la batería fueron tabulados para el análisis de las tendencias generales dentro de la muestra para cada subtest.

Al mismo tiempo se elaboró el perfil de rendimiento en escritura para cada alumno de la siguiente manera: se anotó la puntuación directa conseguida en cada uno de los subtests y posteriormente, se anotó la categoría que le correspondía a esa puntuación, desde afirmativa para dificultades hasta rendimiento de nivel alto.

Generalmente para encontrar la equivalencia de las puntuaciones directas con las categorías, es necesario sencillamente consultar las tablas de PROESC correspondientes a los baremos para cada nivel educativo. Sin embargo, como éstos sirven para la versión española, se han hecho unos pequeños cambios en las tablas del baremo de rango percentil, ajustándolas para que mejor correspondieran a la naturaleza y especificidades de la lengua árabe escrita para la edad de los alumnos sometidos a estudio, reflejando el sistema jordano de puntuación.

FIGURA 7.13 CRITERIOS DE PUNTUACIÓN

PRIMERA PARTE			
1. Dictado de sílabas		un punto por cada sílaba correctamente escrita	25
2. Dictado de palabras	A. Ortografía arbitraria	un punto por cada palabra correctamente escrita	25
	B. Ortografía reglada	un punto por cada palabra correctamente escrita	25
	A + B TOTAL		50
3. Dictado de pseudopalabras	Reglas ortográficas	un punto por cada palabra correctamente escrita	25
SEGUNDA PARTE			
4. Dictado de frases	A. Uso de harakat	En cada frase un punto para cada diacrítico colocado adecuadamente hasta un máximo de dos puntos	10
	B. Signos de puntuación	un punto para cada signo de puntuación colocada adecuadamente hasta un máximo de dos puntos	10
	A + B TOTAL		20
TERCERA PARTE			
5. Escritura: texto narrativo		Ver Figura 7.10	10
6. Escritura: texto expositivo		Ver Figura 7.11	10
ESCRITURA DE TEXTO TOTAL			20

El resultado se puede ver representado en Figura 7.14. Se ha utilizado el mismo esquema de colores para identificar las clasificaciones a lo largo del estudio. Todos los gráficos que representan los resultados de la batería se encuentran en Anexo III.

FIGURA 7.14: VALOR CUALITATIVO DE LAS CLASIFICACIONES (RANGO PERCENTIL)



Una vez establecido el perfil de rendimiento individual, se identificó y valoró los errores cometidos por cada alumno en la escritura. Dado que al investigador le interesaba más para el presente estudio analizar las tendencias generales de la muestra con el fin de conocer los diferentes tipos de deficiencias que representan, estos perfiles fueron entregados a los profesores, para que ellos tuvieran acceso a este análisis individualizado para cada alumno con el fin de proporcionarle las medidas educativas e intervención que se consideren oportunas para superar las posibles dificultades escritoras. Los resultados de la aplicación y calificación de la batería a los niños y las niñas de quinto de la Escuela Pública de Ash-Shajara se presentan y analizan en el próximo apartado. Para presentar en forma gráfica estos resultados se ha utilizado el programa de procesamiento de texto Microsoft Office Word 2007 para el sistema operativo Windows XP Professional.

La fuente de información utilizada para averiguar el rendimiento académico de cada estudiante fue la puntuación fin del curso para el año anterior (es decir el cuarto curso). Estos resultados fueron obtenidos del archivo del centro. Cada alumno en Jordania recibe una calificación (en forma de porcentaje) para cada asignatura estudiada, que puede ser desde 0% hasta 100%. Sin embargo, en adición todos reciben un “promedio acumulativo” para el curso entero y éste es el que se ha utilizado en analizar la posible relación entre las capacidades escritoras y el rendimiento académico.

Se reconoce que esta fuente de información presenta ciertas dificultades desde un punto de vista estadístico por varias razones. Se puede decir que utilizar este promedio acumulativo (producto de las calificaciones obtenidas por los alumnos en las diferentes asignaturas), como criterio para medir el rendimiento, no permite una comparación válida porque esta evaluación del rendimiento académico está realizada con una variedad de instrumentos y calificaciones asignadas por diversos profesores, las cuales no tienen un cero absoluto, es decir, no son escalas de razón. Además, debido a que las pruebas que se utilizan no están estandarizadas, la fiabilidad de estas calificaciones es muy baja. Sin embargo dado que sería imposible estandarizar todas las evaluaciones usadas se toma el promedio acumulativo como el mejor parámetro de medición para sugerir el rendimiento académico general del alumno.

Para el estudio de la validez predictiva del éxito académico que presentó cada dimensión de la batería, se obtuvieron los coeficientes de correlación de Pearson, entre cada uno de los subtests y el rendimiento académico. El rendimiento previo de cada alumno fue medido a través de la puntuación del promedio acumulativo recibido en el cuarto curso y estos datos fueron tabulados para alumnos y alumnas y ordenados decrecientemente del máximo al mínimo de puntuación del rendimiento. Esta puntuación y la puntuación obtenida mediante la administración de la prueba de escritura a los alumnos fueron codificadas y tabuladas y entre estos datos se calculó un coeficiente de correlación lineal de Pearson por medio del procesamiento estadístico utilizando *Statistical Package for Social Sciences* o SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) en su versión 12.0 para el sistema operativo Windows. Los resultados de este procesamiento se presentan y analizan a continuación.

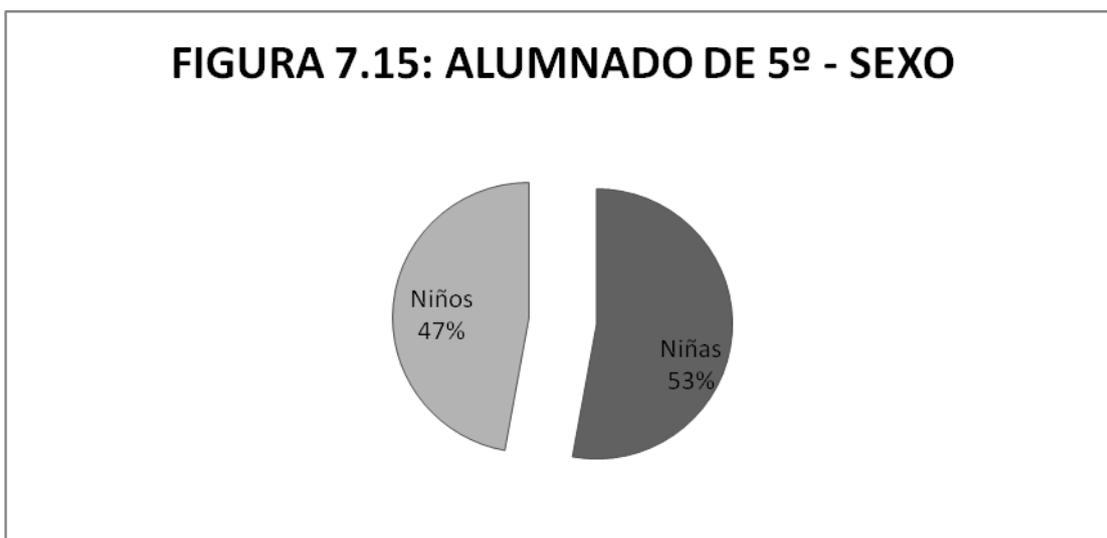
7.5 RESULTADOS DEL ESTUDIO

A continuación se exponen los resultados del estudio cuya finalidad fue conocer y aclarar la influencia de los problemas del lenguaje escrito sobre el aprovechamiento académico en Jordania. Los resultados aquí presentados pretenden dar respuesta a las preguntas formuladas para el presente estudio:

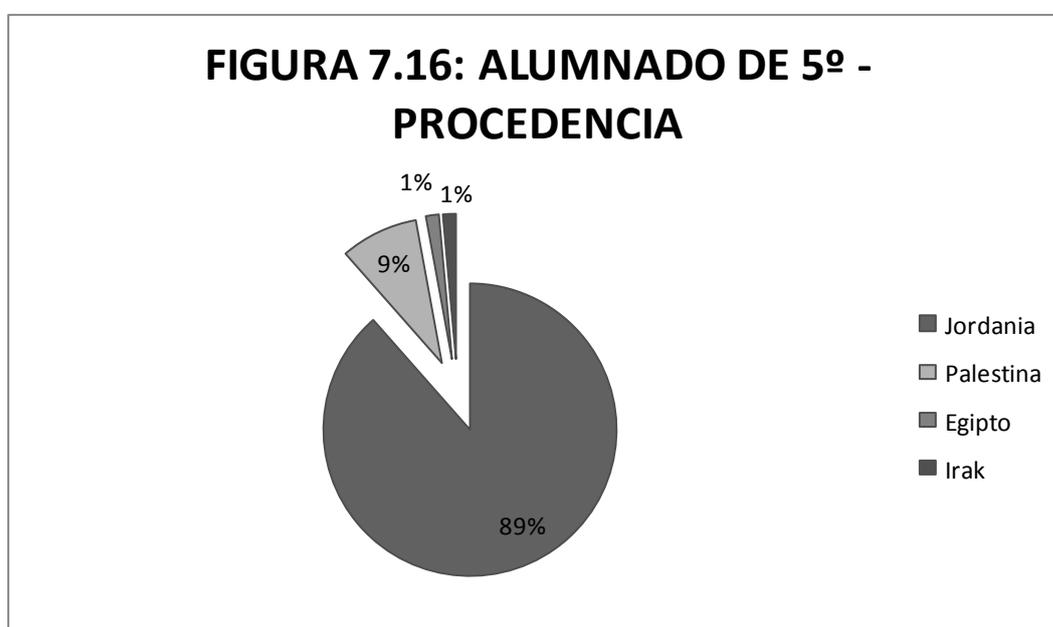
- ¿Cuál es la relación de los problemas de la lengua escrita con el rendimiento académico en Jordania?
- ¿Cuáles son las principales dificultades de la lengua escrita presentadas por alumnos arabófonos y qué tipos de deficiencias representan?
- ¿Cuáles son los posibles factores que puedan influir en el desarrollo del proceso de enseñanza de la escritura en el contexto jordano?

Se empieza, sin embargo, con una presentación de la composición de la muestra y un breve comentario sobre unos aspectos relevantes de la misma porque esto incide en los resultados de una muestra de tamaño reducido aunque, como se verá, es representativa de ciertos aspectos clave de la realidad actual de Jordania.

7.5.1 Composición de la muestra



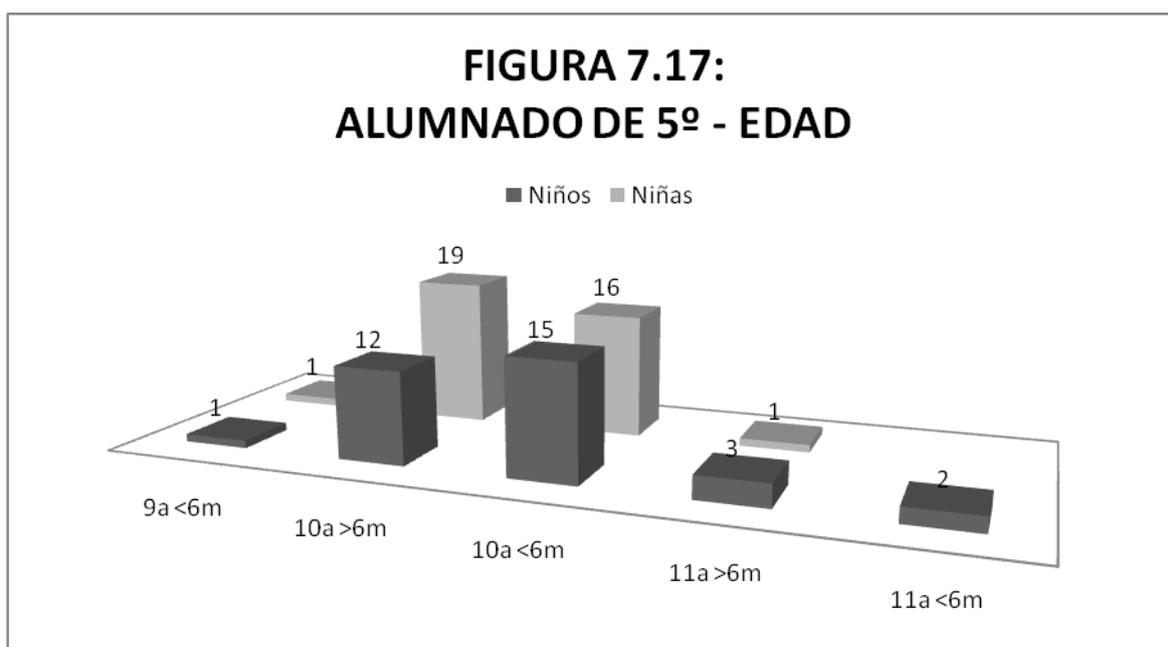
Como se desprende de la Figura 7.15, que representa en forma de gráfico circular el porcentaje masculino/femenino en la muestra, hay más alumnas que alumnos, lo cual se puede interpretar como un índice del nivel de desarrollo de Jordania que tiene uno de las mayores tasas de participación femenina entre los países árabes en todos los niveles de su sistema educativo.



En lo que respecta a la procedencia de los 70 alumnos de la muestra (Figura 7.16), como era de suponer, la gran mayoría, unos 62, son de Jordania. Sin embargo, dada la composición actual de la sociedad jordana no es sorprendente que la muestra refleje estas tendencias con unos seis alumnos de

procedencia palestina (cuatro niños – un par de gemelos-, dos niñas) y uno de Irak. Se ha averiguado por medio de los directores del centro que todos los palestinos y el iraquí vinieron como refugiados. También hay una niña de Egipto que según la directora tiene una madre jordana y un padre egipcio, siendo él un inmigrante que lleva muchos años viviendo en Jordania. Así que el 11% de la muestra es de origen extranjero.

Hace falta tomar en cuenta estos resultados porque los niños refugiados suelen seguir un proceso de escolarización tardía o muy irregular, que hace muy difícil su incorporación y promoción en la enseñanza y puede afectar de manera notoria el rendimiento académico de estos individuos. Esto podría ser un factor a considerar al repasar los resultados.



CLAVE

9a >6m = 9 años y 6-11 meses
 10a <6m = 10 años y 1-5 meses
 11a <6m = 10 años y 1-5 meses

10a >6m = 10 años y 6-11 meses
 11a >6m = 11 años y 6-11 meses

Según la Figura 7.17, la mayoría de los alumnos tienen edades comprendidas entre diez y once años, como sería normal para alumnos del quinto curso. De los seis alumnos que tienen más de once años, cinco niños y una niña, dos niños y una niña son de procedencia palestina y no repiten el año sino empezaron su escolarización a una edad más tarde de lo normal. Otros tres son

repetidores. En cuanto al rango de edades, cuando se hizo la evaluación el alumno más joven tenía nueve años y nueve meses, la alumna nueve años y diez meses. Los alumnos mayores tenían once años y siete meses y once años y nueve meses respectivamente. Esto quiere decir que había una diferencia de casi dos años entre los extremos cronológicos de la muestra que podría ser otro factor relevante en el nivel de rendimiento lectoescritor de la muestra.

7.5.2 Análisis correlación entre los resultados del estudio

Los resultados derivados del presente estudio se resumen en forma gráfica en las dos siguientes secciones. En Figura 7.18 aparecen los coeficientes de las correlaciones entre todos los subtests de la batería administrada, la cual fue utilizada como indicadora de los diversos elementos que componen la habilidad de escribir, evaluando tanto el producto como el proceso. Consideramos que existen diferencias significativas cuando la probabilidad de significación (p), es igual o inferior a 0,05. Cuando las correlaciones son significativas sus coeficientes van acompañados por asteriscos. Según este criterio, analicemos los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos de comparación o variables.

FIGURA 7.18: CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES Y EL COEFICIENTE DE ASOCIACIÓN CON RENDIMIENTO ACADEMICO: COMPORTAMIENTO DE LA MUESTRA TOTAL

SUBTESTS DE LA BATERÍA	COEFICIENTE DE ASOCIACIÓN CON RENDIMIENTO ACADEMICO	ÍNDICE ESTADÍSTICO ($p = 0,05$)
PRIMERA PARTE		
Sílabas	0,123	0,365
Palabras de ortografía arbitraria	0,658**	0,000
Palabras de ortografía reglada	0,538**	0,000
Pseudopalabras	0,537**	0,000
SEGUNDA PARTE		
Oraciones	0,735**	0,000
TERCERA PARTE		
Texto narrativo	0,892**	0,000
Texto expositivo	0,853**	0,000
TOTAL	0,864**	0,000

Nota: (**) Indica que el coeficiente es significativo.

Con respecto a la pregunta ¿Existe en esta muestra de estudiantes una relación claramente definida entre su rendimiento académico y sus habilidades escritoras, los resultados indican que, considerando las medidas seleccionadas en este estudio para representar ambos elementos, pareciera existir cierta dependencia entre los dos en todas las áreas menos una. No existe una relación entre el rendimiento en el subtest de las sílabas y el rendimiento académico en los estudiantes de la muestra, al menos en lo que se refiere a los resultados de los instrumentos de medida seleccionados para este estudio. Tal y como muestra el Figura 7.18, todos los coeficientes de asociación entre las partes de la herramienta de estudio y el rendimiento académico son un índice estadístico a la altura del indicador ($p = 0,05$), a excepción de las dificultades de escritura especiales para las sílabas ya que alcanzó el 0,123 con un índice estadístico del 0,365.

Se puede observar que con referencia a los otros subtests que componen la primera parte de la batería su coeficiente de asociación con el rendimiento académico alcanzó el 0,538 (palabras de ortografía arbitraria), el 0,537 (palabras de ortografía reglada) y el 0,658 (pseudopalabras) respectivamente.

En lo que respecta a la segunda parte de la herramienta de medida, que evalúa el uso de puntuación y *harakat* en las oraciones, el coeficiente de su asociación con el rendimiento académico llegó a 0,74.

Como se sabe, la batería se basa en dos aspectos primordiales, la evaluación de la exactitud escritora, y la evaluación de la escritura narrativa-expositiva. Las primeras dos partes identifican conocimientos concretos de escribir y la tercera habilidades más amplias aún metacognitivas. Resulta muy interesante entonces que al relacionar estadísticamente la puntuación de la tercera parte y el rendimiento académico, puede visualizarse que existe una correlación entre ambos subtests y el rendimiento académico, del 0,892 y 0,853 respectivamente. Se volverán a considerar detalladamente los resultados de la evaluación de estas dos tareas en la próxima sección.

De sumo interés también podría calificarse el coeficiente de asociación entre la puntuación global de los subtests y el rendimiento académico que fue de 0,864 y permitió evidenciar una vinculación significativa entre ambos factores.

Parece que, por lo menos en la muestra representativa que se ha seleccionado, la relación existente entre el rendimiento académico y las habilidades esenciales para escribir y la naturaleza formal del proceso de la escritura guarda la estrecha relación que varios autores le han atribuido porque se encontró una relación directa y una correlación estadísticamente significativa entre casi todos los resultados de la batería y el rendimiento académico. Sin embargo, no es posible ir más allá en la generalización de estos resultados y llegar a conclusiones más ambiciosas, dado el tamaño reducido de la muestra. Sería necesario realizar un seguimiento por medio de un estudio longitudinal a una muestra más numerosa de alumnos seleccionados a fin de comparar resultados e identificar si además de evaluar las habilidades escritoras la batería permite efectuar un pronóstico adecuado con respecto al rendimiento académico de los alumnos jordanos.

7.5.3 Análisis de los Resultados de la Batería

7.5.3.1 Comentario generalizado sobre los resultados

Como se ha mostrado al comentar sobre el análisis del bajo rendimiento académico, éste parece estar acompañado de bajo rendimiento en las habilidades escritoras. Sin embargo, los resultados de la batería sugieren que esta correlación puede variar según las diferentes áreas lingüísticas y estas diferencias se comentan abajo. Sin embargo, antes de hacer un análisis detallado de los resultados obtenidos en los diversos subtests de la batería se ofrece una breve explicación de la manera de presentar los datos seguida por un comentario generalizado sobre el tipo de deficiencias que se ha observado en la evaluación de la muestra.

Para cada uno de los subtests de la batería se han hecho dos tipos de análisis, uno cuantitativo, el otro cualitativo. Los resultados del primero se

presentan aquí en forma de dos gráficos (A y B) para cada subtest. La versión A ilustra el rendimiento de la muestra para el subtest en forma de un perfil que está codificado con los colores del baremo (véase Figura 7.14). Así que a un extremo el color rojo representa el nivel más bajo de 0-4 puntos sobre una escala desde el 0 hasta el 100 por ciento y al otro extremo, representado en verde, se halla el nivel más alto, equivalente a una puntuación de más del 80 por ciento en la misma escala. La versión B presenta la misma información pero en forma de gráfica circular que muestra el porcentaje de la muestra que corresponde a cada rango percentil del baremo. Además se ha añadido en cada caso una tabla que indica el número de alumnos de la muestra para cada rango percentil.

El apartado concluye con la presentación del perfil de rendimiento para todos los subtests calculado como un promedio ponderado que refleja el valor respectivo de cada subtest. En cada caso menos uno (véase 7.5.3.9), la muestra ha sido de 70, es decir el total de los alumnos y alumnas de quinto escogidos para la evaluación.

Junto con el análisis estadístico a la hora de corregir y evaluar cada subtest de la batería se ha anotado las diferentes categorías de errores cometidos porque esto no sólo ayuda a identificar las tendencias presentadas por la muestra sino también servirá a la hora de implementar un programa de intervención. En la presentación de los resultados de cada subtest se hace un breve comentario sobre cualquier aspecto relevante que merezca destacarse pero resulta interesante empezar con algunas consideraciones generales sobre el tipo de problemas evidenciados.

En términos generales, por lo visto, los alumnos con dificultades y los del nivel muy bajo/bajo todavía presentan problemas en los aspectos más elementales de la caligrafía, lo cual puede indicar verdaderas dificultades escritoras en forma de disgrafía o disortografía, una falta de control motor o posiblemente, en algunos casos, refleja un cierto grado de descuido por parte del individuo al hacer la tarea. Típicamente los errores más frecuentes que se ha observado son los siguientes:

- Mal dominio del trazo indicado por la presencia de superposiciones, es decir, cuando se encuentra una letra trazada total o parcialmente sobre otra, acompañada por una letra que tiende a ser vibrante y/o temblorosa
- Irregularidades en el tamaño de la letra causadas por la mezcla de micrografía (escritura de un tamaño excesivamente pequeño) y macrografía (escritura de un tamaño excesivamente grande), las cuales producen un efecto de poca homogeneidad entre los espacios interlineales
- Una falta de precisión en la grafía manifestada en la deformación o mal formación de letras con tendencia en ciertos casos a la inclinación, el uso de enlaces inadecuados o erróneos entre las letras o el descuido del espacio entre las letras y las palabras y una marcada falta de limpieza en la escritura.
- Utilización inapropiada del espacio de la hoja con letras y palabras por debajo del renglón así como en los márgenes laterales e inferiores del folio. Existen algunas situaciones en las que el alumno al quedarse sin espacio en un renglón parece haber terminado su frase en su pupitre.

En general se puede decir que la escritura de los alumnos en los niveles más bajos manifiesta poca legibilidad y mala presentación.

En cuanto a las peculiaridades de árabe como sistema alfabético aún entre los alumnos a nivel medio se presentan algunas dificultades en diferenciar entre la formación de letras con cierta similitud morfológica.

Generalmente los errores dentro de esta categoría suelen ser resultado de confusión entre las siguientes letras:

- ث y ت
- خ y ح y ج
- ز y ذ.

Algunos niños todavía no usan el alógrafo que corresponde a la posición de la letra en la palabra y se confunden de vez en cuando, por ejemplo, entre la

forma de la letra que se debe emplear al iniciar la palabra y la forma que se coloca a la terminación de una palabra.

Cabe destacar que la frecuencia de todos los errores de índole caligráfica subió notoriamente cuando a los alumnos se les pidió escribir de manera espontánea en la tarea de la redacción, en la tercera parte de la batería.

Aunque el análisis no lleva como propósito hacer una comparación exhaustiva entre las diferencias entre el rendimiento de los dos géneros, al evaluar los trabajos se ha apreciado una marcada diferencia entre la calidad de la presentación de las diversas tareas entre el trabajo de los alumnos y el de las alumnas. Existe una tendencia entre las niñas de prestar más atención a cuidar los aspectos caligráficos en las tareas: la escritura suele ser más homogénea, las letras mejor formadas, y el trabajo bien presentado sin tener apenas tachaduras o borrones. Muchos niños, en cambio, invierten el menor tiempo posible en hacer lo que se les pide, a expensas del orden, organización y cuidado de la escritura. En realidad muchas veces la cantidad de errores a cada nivel es comparable entre alumnos y alumnas. Sin embargo se aprecia una diferencia a los dos extremos de la escala, es decir, no hay ninguna niña cuya puntuación le sitúa dentro de la categoría de alumnos con dificultades. Al otro extremo, de los tres alumnos en la categoría de nivel más alto, dos son niñas.

7.5.3.2 Dictado de sílabas

En lo que respecta al dictado de sílabas, el análisis demuestra que más de la mitad de los alumnos (un 67%) ha recibido una puntuación que indica un nivel bajo, muy bajo o que presenta dificultades en hacer esta tarea. En el caso de este subtest, como se ha mencionado anteriormente, parece ser inexistente la relación entre las variables sílabas y el rendimiento académico y así es el único factor de la batería que no sirve como buen índice de habilidades generales del alumnado. Sólo 23 alumnos lograron un dominio de grado medio a alto en este subtest y entre los otros típicamente se podía apreciar confusión a nivel fonético entre ciertos pares de fonemas, generalmente entre los sonidos vocales cortos y largos, porque se puede representar estos fonemas por medio de letras o por medio de la

utilización de signos diacríticos. Abu-Rabia y Taha (2004) han notado anteriormente la tendencia a este nivel de confundirse, por ejemplo, entre ب /ba/ marcado con el signo diacrítico *fat-h'a* و با /baa/. En ciertos casos los alumnos demuestran una tendencia a lexicalización es decir, convierten las sílabas en palabras enteras. Los ejemplos más frecuentes eran las dos últimas sílabas dictadas de la lista, y así فا /fa/ se convierte en فار /far/ و ما /ma/ se convierte en ماء /ma'/.

7.5.3.3 Dictado de palabras de ortografía arbitraria

Este subtest sirve para medir las capacidades de los alumnos para obtener la forma ortográfica de las palabras dictadas, por medio del procedimiento léxico, siempre que sean conocidas. Tal y como se desprende de los Gráficos 7.2A y B el 80% de los niños obtuvo una calificación de rango percentil de medio/alto/bajo para el dictado de las palabras de ortografía arbitraria, es decir, unos 56 de los niños de la muestra a los cuales se les aplicó la batería lograron el puntaje adecuado. De los 14 restantes que no lograron el dominio deseado unos cuatro consiguieron un nivel que señala dificultades, los demás quedan en la categoría de rendimiento muy bajo.

En lo que hace referencia a la ortografía arbitraria, tal y como era de suponer, los niños cometieron más errores con las palabras que no suelen encontrar con frecuencia en su lectura aunque hace falta comentar que todo el vocabulario que forma parte de las denominadas lista A y B ha sido sacado de los libros de texto utilizados por los alumnos de quinto. Así que un grupo de palabras de baja frecuencia como شفيع (intercesor), فسق (depravación), أعف (remitir) و استشارة (consultar) sólo resultó haber sido bien escrito en muy pocas ocasiones mientras que unos de los vocablos más corrientes como, por ejemplo, ساعة (reloj), رأس (cabeza) o القرآن (el Corán) fueron correctamente escritos por casi todos los alumnos. Igualmente se observaron más dificultades para escribir vocablos nuevos que son polisílabos.

En el caso de las palabras de ortografía arbitraria las faltas más observadas eran:

- confusión entre el uso de *fat-h'a* (el signo diacrítico que suele representar la vocal corta /a/) y *alif* (otra manera de representar un fonema semejante)
- el uso de *hamsa*.

Dado que estos puntos suelen ser dos de los temas más complicados de la ortografía árabe no resulta sorprendente que hayan causado problemas para la mayoría de los niños que formaban parte de la muestra.

7.5.3.4 Dictado de palabras de ortografía reglada

De los gráficos 7.3A y B se desprende que en este subtest de la batería casi la tercera parte de los niños (unos 23 alumnos) consiguieron llegar al nivel medio o alto, logrando el dominio deseado en esta categoría de dictado de palabras de ortografía reglada. Del resto, el 37% obtuvo una calificación de rango percentil bajo, el 9% muy bajo y el 2% mostraron dificultades.

Los resultados de la mayoría de los alumnos en los grupos de rendimiento de bajo, medio y alto nivel indicaron que sabían y entendían unos de los fundamentos de la ortografía árabe porque eran capaces de distinguir, por ejemplo, entre las denominadas palabras solares y lunares (véase la explicación en 7.3.3.2). Esta norma ortográfica figuraba en siete de las 25 palabras utilizadas en la lista para el dictado dada su frecuencia en el árabe.

Sin embargo, los 21 alumnos en los rangos percentiles más bajos, con gran deficiencia en la escritura, presentaron marcadas dificultades en deletrear bien aún las palabras de ortografía reglada de alta frecuencia como الشمس (*ash-shams* o el sol) y repitieron el mismo tipo de error, sustituyendo el grafema correcto, es decir ل (*lam*) en cada caso, por el fonema que oían, por ejemplo /n/ de la palabra الناس (*annas* o la gente).

7.5.3.5 Dictado de pseudopalabras

Todas las 25 palabras que figuran en el último subtest del dictado han sido inventadas aunque más de la mitad, unos 15 vocablos, reflejan las normas

ortográficas de la lengua árabe. En este caso los alumnos con buenos conocimientos fonológicos deben tener más éxito a la hora de escribir las palabras inventadas que son regulares.

Los gráficos 7.4A y B indican que en el dictado de pseudopalabras unos 54 alumnos o más de los tres cuartos de los niños (77%) lograron un rendimiento del nivel bajo/ medio/alto, aunque de ellos el 33% sólo obtuvo una calificación de rango percentil bajo. De la muestra seleccionada, unos 16 alumnos no consiguieron el dominio deseado en esta categoría, con un 6% con dificultades y un 17% considerado dudoso.

Como fue el caso previamente con las sílabas, algunos alumnos demuestran una tendencia a lexicalizar pero, en este caso, convierten las pseudopalabras en palabras que existen de verdad, aunque se les había explicado bien que eran palabras inventadas.

Así que se han visto errores típicos como la sustitución de la letra س (*seen*) por ش (*sheen*) en ítem número tres porque la pseudopalabra سكر (sukran) es muy semejante a la palabra شكر (shukran es decir, gracias). Igualmente número 23 الرمسا (ar-ramsa) les hizo pensar en Ar-Ramtha, que es un pueblo cerca de Ash-Shajara y sustituyeron س por ث.

En lo que hace referencia a las pseudopalabras también se producen una serie de errores de confusiones, tales como:

- El uso de ت por ق
- El uso de ك por ت

En todos estos casos hay muy poca diferencia entre los sonidos que representan los diferentes grafemos y reflejan además los típicos errores de pronunciación cometidos por los niños árabes en las etapas tempranas del aprendizaje lectoescritor.

7.5.3.6 Dictado de oraciones

La segunda parte de la batería, el dictado de oraciones, sirve para conocer el alcance de la capacidad del alumno para la correcta utilización de signos de puntuación y el buen uso de *harakat*, es decir los signos diacríticos que llevan ciertas letras del alfabeto árabe.

En cuanto al uso de los signos de puntuación, casi todos suelen poner punto al final de la oración pero había incluso algunos que han olvidado hacer esto. Las mayores dificultades aparecen en lo relativo a las interrogaciones y las exclamaciones pero además se nota el uso incorrecto de los dos puntos y la coma a todos niveles.

En lo que se refiere al uso de *harakat* muy pocos son los que ponen los signos diacríticos debidos como *tanwin* o *hamsa* y pocas ocasiones la ponen donde deben. Como demuestra el Gráfico 7.5B más de la mitad de los alumnos (el 63 por ciento) han recibido una puntuación baja dentro de esta categoría.

En general, sólo los alumnos de niveles medio y alto suelen poner atención adecuada en la utilización de *harakat* y aún ellos no dominan todos los aspectos de su uso.

7.5.3.7 Escritura de un texto narrativo

La tercera parte de la batería empieza con la tarea de escribir un episodio de la vida del Profeta Mahoma. Con esto se busca conocer hasta qué punto los alumnos utilizan las reglas básicas en la escritura de textos en su forma correcta, tanto en lo que respecta a las reglas y trazado adecuado de las letras, como a la escritura de las palabras, la composición de frases/oraciones y el planteamiento de las ideas apropiadas y su sucesión, según el texto.

De los gráficos 7.6A y B se desprende que en este subtest de la batería el 77% (unos 54 niños) consiguieron llegar al nivel bajo, medio o alto, y, en efecto, esto refleja el mejor perfil de rendimiento de toda la batería en cuanto al logro del

domino deseado, gracias a una subida notoria en el porcentaje que ha llegado a la puntuación que les pone al nivel medio, es decir, más de la mitad de los alumnos (51%).

Este gran cambio también se ve en el número de alumnos que han conseguido un rendimiento de nivel bajo que ha descendido aquí hasta un 20% de la muestra (unos 14). El perfil en las otras categorías es bastante parecido a lo que se ha logrado en otros subtests, con un 20% dentro del rango percentil de muy bajo y un 3% con dificultades.

En este caso el investigador utilizó los criterios establecidos para evaluar lo que han escrito los niños y así se valoran dos aspectos principales, es decir por una parte el contenido y la presentación, y por otra la estructura del texto. En los peores casos, se notaron dificultades en casi todos los aspectos del texto, tanto a nivel de contenido como de coherencia narrativa. Había gran cantidad de errores ortográficos y no había complejidad pragmática ni completamiento narrativo (es decir, no habían ni inicio, nudo o desenlace en la narración escrita por el niño). Unos cinco de los textos escritos por los alumnos en los rangos percentiles más bajos no llevaban título ninguno aunque en todos los otros casos el título escogido era apto. No se sabe en estos casos si esta ausencia representó una omisión intencional porque al alumno no le ocurrió ninguno o si más bien fue un sencillo error de omisión por su parte por falta de tiempo.

Sin embargo, como se ha destacado anteriormente, los resultados más interesantes en este subtest son aquéllos sacados por los alumnos que han conseguido el rango percentil de medio, porque esta categoría representa un cambio significativo frente al logro registrado en los otros subtests. Así que merece la pena resaltar lo que se ha encontrado en los textos escritos por los niños que están dentro de esta categoría.

En cuanto a la presentación, se evidenció algunos problemas ortográficos. Pocos sabían utilizar correctamente los signos diacríticos, *harakat* y signos de puntuación pero, en general, intentaron formar bien las letras y usar el correcto

alógrafo. Había relativamente pocos problemas con dimensiones como linealidad y el uso de los márgenes y párrafos.

Pasando al contenido de la narrativa, en la mayoría de los casos el tratamiento fue adecuado según los criterios. Había introducción y desenlace, y se establecieron consecuencias entre una serie de sucesos. Se comprobó, sin embargo, que había una selección bastante restringida de episodios y que para cada episodio elegido, se empleaban entre los alumnos casi las mismas palabras/frases para contarlo. Además entre los alumnos que habían elegido contar el mismo episodio, la extensión de la producción narrativa no varía mucho, lo cual sugería posiblemente que muchos contaron un episodio que ya habían aprendido de memoria. Volveremos a esta observación en la discusión.

Esta impresión se confirmó en cuanto al logro de la estructuración y la creación de coherencia global del texto porque la narración mantenía una continuidad lógica, sin apenas saltos o incorporación de información impertinente que obstaculizaba la progresión narrativa. El elemento más impresionante fue el nivel de la conectividad sintáctica y cohesión de las diferentes oraciones que conformaban la narrativa, reflejada además en el nivel de la utilización de oraciones bien construidas y complejas (con subordinación y coordinación) con algunos toques estilísticos que parecían de índole literaria.

7.5.3.8 Escritura de un texto expositivo

La segunda tarea consiste en escribir una redacción sobre un animal a elegir. Dado que tener mascotas es todavía poco corriente en esta zona de Jordania, la mayoría de los alumnos escribieron sobre los animales sugeridos por el investigador es decir caballos, camellos y leones. En el caso de la escritura de un texto expositivo, un niño interpretó mal lo que debía hacer y utilizó la segunda hoja para terminar el episodio de la vida del Profeta que no llegó a terminar anteriormente. Este texto no fue evaluado. Así que la muestra consiste en sólo 69 alumnos.

Como se puede apreciar al examinar los Gráficos 7.7A y B, comparar el perfil de rendimiento de la evaluación de estas dos tareas nos revela que hay unas diferencias muy marcadas entre los resultados del texto narrativo y los del texto expositivo. En este subtest de la batería ningún alumno consiguió llegar al nivel más alto de rendimiento mientras que un poco más de la mitad de la muestra (52%) ha llegado a la puntuación que los coloca en el nivel medio/bajo, es decir, unos 36 alumnos. El porcentaje de los niños con dificultades es del 6%. La gran diferencia que existe, sin embargo, se halla en el número de alumnos que sólo ha alcanzado un rendimiento de nivel muy bajo que en este caso incluye un 42% de la muestra (o 29 niños). En todos los subtests no hay ninguna otra tarea que haya provocado una puntuación tan baja.

Los criterios establecidos para evaluar lo que han escrito los alumnos están divididos otra vez en dos aspectos principales, es decir por una parte el contenido y la presentación, y por otra la estructura del texto, aunque en este caso se valora menos la dimensión de la ortografía. Al analizar la escritura espontánea en la redacción, se apreció inmediatamente una deficiencia general a nivel caligráfico en cuanto a la limpieza del texto, con gran cantidad de tachones y se observaron inversiones y confusiones a nivel de fonema, sílaba y palabra. La presencia, en muchos casos, de omisiones tanto a nivel de letras y sílabas como palabras parecía indicar que después de dar por terminado el texto los alumnos no habían prestado suficiente atención en repasarlo bien.

En cuanto a la extensión del texto como aspecto valorado en general la redacción fue demasiado corta. Casi la mitad de los alumnos tenían dificultades para escribir una redacción que ocupaba más de la mitad de la página (es decir, 10 líneas) y el texto variaba entre un mínimo de 3,5 líneas y un máximo de 20, a diferencia del texto narrativo. Autores como Santana (1985) han subrayado la importancia de productividad (es decir, el número de palabras) como posible indicador de capacidades en los textos expositivos. Sin embargo, tiene importancia también que la información aportada sea pertinente a la temática desarrollada. En varios casos un texto largo presentaba una alta tasa de redundancia con contenido irrelevante que obstaculizaba la progresión temática.

En la gran mayoría de los casos, se notaron dificultades en casi todos los aspectos del texto, tanto a nivel de contenido como coherencia narrativa. Había dificultades en torno al contenido a nivel más básico porque no se incluían rasgos definitorios del animal elegido. Tampoco había descripción de su forma física ni detalles de su forma de vida y hábitat.

En cuanto al logro de la estructuración del texto aunque se percibió el uso de párrafos a veces reflejaba un dominio limitado y no servían para presentar sucesivamente las diferentes informaciones porque dentro del mismo párrafo se encontraba la mezcla y repetición de ideas. En muchos casos no existía continuidad temática ni coherencia lineal, y a veces había cambios bruscos de tema de una oración a otra sin utilizar las expresiones necesarias para iniciar un nuevo concepto, parte o idea.

El vocabulario utilizado solía ser básico e hubo dificultades con el uso del léxico técnico. Además se veían algunos casos de impertinencia léxica cuando los alumnos utilizaron palabras que no se correspondían con el sentido del texto. Aún los textos mejores incorporaron enunciados propios de la oralidad como muletillas.

Se pudo observar además fallos en la elaboración y estructuración correcta de frases y en general había un exceso de oraciones simples, faltando los pronombres, complementos o conjuntivos propios de las oraciones complejas. Finalmente había múltiples problemas de correspondencia con los verbos (tiempo, número y persona).

En resumen, los textos expositivos mostraban muy pocos de los aspectos positivos que habían sido tan evidentes en los textos narrativos.

7.5.3.9 Perfil de rendimiento para todos los subtests

Los Gráficos 7.8A y B recogen todos los resultados de la batería, debidamente escalados y ponderados y muestra el nivel alcanzado por el alumnado (niños y niñas) de quinto de Ash-Shajara en habilidades escritoras.

Como puede apreciarse en el Gráfico 7.8A, existe una clara tendencia entre los resultados a concentrarse en torno a tres niveles, desde muy bajo a medio, pero más de la mitad del alumnado, un 53% (es decir, 37 alumnos) se encuentra en el rango percentil de bajo rendimiento. A los dos extremos del baremo, en las categorías de dificultades y de alto rendimiento, el porcentaje de estudiantes se queda en un 3% y un 4% respectivamente.

Por lo que se puede observar entonces casi la cuarta parte del alumnado, un 21% de la muestra seleccionada, presenta dificultades considerables frente a la escritura, una de las destrezas fundamentales para conseguir el éxito escolar a nivel secundario. Entre estos 15 alumnos, figuran sólo tres niñas.

7.6 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Revisando los estudios que buscaban determinar la correspondencia entre rendimiento académico y la escritura, Tierney y Shanahan (1991) señalaron las muchas discrepancias que parecen existir entre los resultados de los trabajos en esta área. Estos investigadores sugirieron que se podría eliminar estas discrepancias cuidando más ciertos aspectos del estudio. Resaltan la importancia de seleccionar con cuidado los sujetos para el estudio así como los indicadores de rendimiento académico. Además subrayan la necesidad de escoger instrumentos de medida y materiales aptos para las evaluaciones que se caracterizan por reflejar la posibilidad de su medición de una manera precisa y objetiva. En el presente estudio se ha puesto atención en todos estos aspectos a lo largo de la investigación y así, se cree que en términos generales los resultados obtenidos son un verdadero reflejo de la muestra del alumnado seleccionado y que además pueden ser hasta cierto punto representativos de una población más amplia dentro del contexto del sistema educativo público de Jordania.

Edel Navarro (2003: 2) conceptualiza al rendimiento académico como *“un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.”* Ya se sabe que dentro de esta intrincada red

de articulaciones cognitivas, las habilidades lectoescritoras juegan un rol de suma importancia y el presente estudio indica además que *dado que parece existir una correlación significativa entre la puntuación conseguida para la batería y el rendimiento académico previo*, en cierto modo, el nivel de capacidades escritoras para la muestra estudiada parece estar cumpliendo con el rol predictor que teóricamente debe tener en cuanto al nivel del futuro rendimiento académico del alumno dentro de la experiencia educativa.

Al analizar esta realidad concreta en el caso estudiado también se ha observado una excepción a esta correlación positiva, es decir, el subtest del dictado de sílabas. Esta discrepancia sugiere varias posibilidades. Primero, es posible que las peculiaridades de la lengua árabe hagan que este subtest silábico sea particularmente difícil para alumnos de esta edad, suposición que coincide con las conclusiones del trabajo de Elbeheri (2004) que eligió evaluar esta habilidad por medio de otro tipo de tarea al desarrollar su propia batería. Segundo, puede ser que un número elevado de la muestra sufra de capacidades alteradas en la percepción-discriminación auditiva, que parece poco probable como se ha hecho una pre-selección para la muestra que debió de haber eliminado a todos los alumnos con serias dificultades de distinción audio-visual; o tercero, dada la cantidad de niños/niñas que había en la sala de clase al hacer la batería, el bajo nivel del rendimiento podría haber sido resultado de las dificultades que han experimentado algunos alumnos en oír bien al investigador al pronunciar estas sílabas y que no se atrevieron a pedir que se repitiesen. Por esta razón se recomienda hacer pruebas de este tipo con grupos reducidos o con individuos pero desafortunadamente el investigador no tenía la oportunidad de aplicar el instrumento de medida bajo estas condiciones ideales.

Según Jódar Vicente *et al.* (2005: 138) aunque las dificultades de aprendizaje de la escritura y ortografía se presentan prácticamente en la totalidad de niños que tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura no existen datos concluyentes con respecto a la prevalencia de disgrafía como trastorno lingüístico. Sólo nos pueden servir aquí como punto de referencia, entonces, los pocos estudios previos que se ha hecho sobre dificultades de aprendizaje de escritura en el contexto árabe.

En el estudio de Elbeheri (2004) un 2,9 % de la muestra resultó tener problemas de tipo lectoescritores y entre los individuos diagnosticados con dislexia, Elbeheri observó que este trastorno fue casi cinco veces más frecuente en niños que en niñas. El análisis de la muestra jordana indicó que el 3% tenía disgrafía mientras que otro 19% entre los estudiantes evaluados se hallaban dentro del próximo rango percentil, el de extremadamente bajo y mostraban ciertos rasgos característicos de los niños con dificultades de aprendizaje en escribir. Dadas las diferencias tanto en el número de las muestras y en la manera de clasificar a los alumnos sólo se puede hacer comparaciones generalizadas pero parece haber un porcentaje semejante del alumnado con trastorno comprobado entre las dos muestras. Las tendencias en cuanto a la proporción entre los dos géneros se repiten en la muestra de Jordania si consideramos a todos los que caben dentro del grupo de estudiantes diagnósticos con posibles dificultades de aprendizaje en escribir porque, como ya se ha comentado, entre los 15 individuos, 12 son niños y solamente tres son niñas.

Los resultados de los trabajos de Elbeheri (2004), Elbeheri y Everatt (2007), y Abu-Ramia y Taha (2004) confirmaron la importancia de la ruta fonológica en los procesos lectoescritores entre alumnos de habla árabe porque la mayoría de los jóvenes arabófonos con problemas lectoescritores presentaron poca capacidad de hacer uso de esta ruta. Abu-Ramia y Taha (2004) concluyeron además que los errores de tipo fonético predominaban debido a los escasos conocimientos léxicos de los alumnos y que, en efecto, muchos de los errores fueron resultado de las complicadas reglas de la ortografía árabe.

FIGURA 7.19: LOS RESULTADOS DE LOS SUBTESTS CON LA RUTA EVALUADA

SUBTEST	DIFICULTADES	MUY BAJO	TOTAL %	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL %	RUTA EVALUADA
ORTOGRAFÍA ARBITRARIA	6	14	20	26	40	14	80	LÉXICA/ DIRECTA
ORTOGRAFÍA REGLADA	9	21	30	37	31	2	70	FONOLÓGICA/ INDIRECTA
PSEUDO-PALABRAS	6	17	23	33	38	6	77	FONOLÓGICA/ INDIRECTA

Tal y como se ve en la Figura 7.19, los resultados del presente estudio también demuestran que los alumnos de Ash-Shajara experimentaron la misma clase de dificultades en relación con la ruta fonológica o indirecta. Basándonos en el modelo del sistema de producción escrita (Figura 7.2) y aplicando esto a los resultados de la batería, se puede decir que los alumnos que no hayan conseguido desarrollar la ruta fonológica o indirecta tuvieron mayores dificultades para escribir palabras de ortografía reglada y las pseudopalabras y se les puede denominar “disgráficos fonológicos”, mientras que los otros, cuyas principales dificultades surgen al utilizar la ruta léxica o directa, pueden ser etiquetados de “disgráficos superficiales”.

La cantidad de errores que se ha visto a la hora de seleccionar el alógrafo adecuado y el nivel bajo de aptitudes motrices manifestados en el acto de escribir en las áreas de secuencia, direccionalidad y tamaño, puede indicar, según Ellis y Young (1988), que los niños sufren problemas con los denominados procesos periféricos. Sin embargo dada la frecuencia de estos errores a casi todos los niveles de la muestra seleccionada posiblemente cabe buscar la explicación también en la dispedagogía o en una forma de enseñanza no efectiva que no tiene en cuenta las necesidades individuales de los alumnos.

Los resultados indicaron que la mayoría de los alumnos en los grupos de rendimiento de bajo, medio y alto nivel habían aprendido y sabían aplicar unas de las normas fundamentales de la ortografía árabe, lo cual implica que se había tratado este tema en las clases de lengua. Sin embargo, dado que el 30% de los alumnos en la clase cometió errores en deletrear bien aún las palabras de ortografía reglada de alta frecuencia y que muchos de ellos insistían en hacer el mismo tipo de conversión fonema-grafema errónea, esto implica que por lo menos algunos o habían olvidado esta regla o nunca la habían entendido bien, lo cual refleja la opinión de Abu-Rami y Taha (2004) acerca del nivel de complejidad de las reglas de la ortografía árabe. Siendo ese el caso, hacen falta intervenciones en forma de programa individualizado intensivo para los alumnos que se encuentran dentro de esta categoría porque si no, nunca llegarán al nivel requerido para tener éxito en los estudios secundarios.

En el caso del dictado se parte de las palabras habladas que emite la persona que dicta; por lo tanto, sólo son necesarios los procesos de recuperación de la forma ortográfica de las palabras y los procesos motores. Para la realización del primer proceso los alumnos disponen de las dos vías anteriormente descritas, léxica y fonológica, dependiendo del tipo de palabra a escribir (desconocidas o con representación en la memoria respectivamente). Para la realización del segundo proceso es preciso poseer los patrones motores que permiten escribir la correcta forma de la letra con precisión y rapidez. La tarea resulta más compleja cuando en vez de palabras sueltas hay que escribir una oración completa y es necesario saber utilizar signos de puntuación, harakat... Pero aún así, los alumnos no necesitan las capacidades requeridas para hacer la última parte de la batería porque cuando en vez de escritura reproductiva (es decir, el dictado) se trata de escritura creativa, la tarea se pone mucho más complicada. Para escribir textos narrativos o expositivos a los alumnos les hace falta recurrir a los procesos superiores de planificación del contenido y de selección de las estructuras sintácticas y el vocabulario. Estos dos tipos de subtests se complementan, entonces, dado que no evalúan lo mismo.

Por esta razón, no es raro que el rendimiento de los alumnos baje en la tercera parte de la batería. Sin embargo, lo más curioso en este caso concreto, es la diferencia que se puede apreciar entre el rendimiento de toda la muestra en las dos tareas, es decir, escribir un texto narrativo y escribir un texto expositivo porque, como se desprende de los resultados comparados en Figura 7.20, hay una diferencia muy marcada en el nivel del perfil de rendimiento para la redacción.

FIGURA 7.20: LOS RESULTADOS DE LOS DOS TEXTOS DE LA TERCERA PARTE DE LA BATERÍA

SUBTEST	DIFICULTADES	MUY BAJO	TOTAL %	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL %
TEXTO NARRATIVO	3	20	23	20	51	6	76
TEXTO EXPOSITIVO	6	42	48	30	22		52

Ante esta situación surge un interrogante: ¿a qué se debe la diferencia en el perfil de rendimiento entre el del texto narrativo y el del texto expositivo? Es necesario hablar en este punto de los factores que hayan podido ocasionar la presencia de este hecho.

Como ya se ha reconocido el rendimiento académico es un fenómeno de naturaleza multifactorial y un alumno puede demostrar, por diferentes razones, bajo rendimiento académico en cualquier momento de su vida escolar o en cualquiera área de habilidades o conocimientos. Tampoco es posible desconocer que el bajo rendimiento académico de los niños es vulnerable al efecto negativo de muy diversas variables como son la disponibilidad de trabajo de los padres, calidad de la alimentación, la precariedad de las condiciones económicas, un ambiente familiar problemático... Las investigaciones demuestran además que hay múltiples variables que pueden afectar al desarrollo de las capacidades lectoescritoras desde factores genéticos hasta socioculturales.

Sin embargo en este caso concreto, dado que el rendimiento de todos los alumnos ha bajado notoriamente al escribir el texto expositivo los problemas sufridos parecen haber sido causados por la naturaleza de la tarea misma. Cabe resaltar que durante el aprendizaje de la escritura se suceden diversos procesos cognitivos, caracterizados por la adquisición de destrezas lectoescritoras cada vez más complejas y por el empleo progresivo de nuevas estrategias de aprendizaje. Cada una de estas destrezas puede ser favorecida y estimulada por la metodología de la enseñanza de la escritura (Bermell Serrano 1996).

Es bien sabido que en el mundo árabe el sistema educativo sirve para desarrollar ciertas destrezas y conocimientos a expensas de otras que, además, por lo general se sigue utilizando en la mayoría de los países arabófonos lo que se denomina como modelo de transmisión o perspectiva tradicional.

El modelo de transmisión o perspectiva tradicional, entiende la enseñanza como una actividad artesanal y al maestro como un artesano, cuya función es explicar claramente y exponer de manera progresiva; si aparecen errores es culpa del alumno por no adoptar la actitud esperada. En general dentro de este

paradigma se concibe al alumno como un individuo pasivo, como una página en blanco o un vaso vacío que hay que llenar.

Dentro de esta filosofía educativa se pueden distinguir dos enfoques principales:

- El primero es un enfoque enciclopédico, el cual implica que el profesor es un especialista o una enciclopedia llena de información; la enseñanza consiste en la mera transmisión de conocimientos o aprendizajes que al final se resumen en una acumulación de conocimientos. Dentro de este enfoque no se suele distinguir entre saber y saber enseñar.
- El segundo enfoque es el comprensivo, donde el profesor es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia pero sólo sirve para transmitirla.

En ambos enfoques no se da importancia al conocimiento pedagógico; es un aprendizaje basado en la teoría.

En resumen, en esta perspectiva el aprendizaje es la mera comunicación entre emisor (maestro) y receptor (alumno) y se ignora el fenómeno de comprensión y el proceso de la relación con sentido de los contenidos.

En la edición de 2004 del Informe Árabe sobre Desarrollo Humano publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo se analizó la forma en que las deficiencias de conocimientos obstaculizan el desarrollo humano en los países árabes. El informe criticó un modelo educativo que suele fomentar la sumisión, obediencia, subordinación y complacencia en los alumnos en vez del pensamiento crítico, diálogo libre y aprendizaje del tipo activo. Además el informe destacó que las principales tareas en el aula todavía tienden a consistir en escuchar lo que dice el profesor o el maestro y luego copiar lo que escribe en el encerado. Se da poca consideración a las diferencias individuales en este proceso colectivo de transmisión.

Otro experto en cuestiones del mundo árabe contemporáneo, Whitaker (sin fecha), resalta la cantidad de memorización que se suele emplear en la manera de enseñar y evaluar como uno de los peores aspectos del sistema educativo de los países arabófonos islámicos. Según él, esta técnica predomina todavía en los países árabes en perjuicio de otras formas de enseñanza-aprendizaje como entendimiento y habilidad analítica. Whitaker reconoce que hay ciertas cosas que sólo se puede aprender por medio de la memorización (o *rote learning* en inglés) como serían por ejemplo conceptos abstractos o hechos concretos pero también señala los siguientes peligros del uso excesivo o abusivo de esta técnica:

- Memorizar se basa en escuchar/leer y luego repetir esta materia en forma escrita o hablada. Sin embargo, el alumno no necesita entender lo que ha escuchado/leído para ser capaz de reproducirlo.
- Cuando el sistema de evaluación sólo premia a la reproducción exacta de información y hechos, aunque los estudiantes más inteligentes y aplicados pueden entender la materia, al descubrir que en efecto les sancionan por pensar por sí mismos, dejan de profundizar en la temática y recurren otra vez a la mera “regurgitación” para aprobar los exámenes.
- A veces, se pone tanto énfasis en la memorización porque al profesorado le faltan conocimientos adecuados para explicar la materia o porque ignora o rechaza otras metodologías como consecuencia de programas de formación defectuosos.

Whitaker opina que el uso de la memorización como técnica y muchos otros aspectos típicos de la pedagogía en los países árabes tienen sus raíces históricas en el tradicional sistema educativo islámico. A nivel básico para los niños esto consistía en asistir al *kuttab*, es decir ir a clases donde se aprendía a recitar el Corán o secciones de otras escrituras sagradas de memoria bajo la tutela de un profesor especializado en el tema. Sin embargo, era frecuente en esta época que los niños se quedasen analfabetos porque lo importante era saber el contenido de las escrituras sagradas para vivir de acuerdo con las leyes de Dios, no aprender a leer y entender el texto.

Esta costumbre pervive en cierto modo como atestiguan los autores Husain y Ashraf (citados en Wagner 1983 185-186): *‘un buen musulmán debe leer el Corán pero no es necesario que entienda el sentido de las palabras [...] lo más importante es aprender de niño a responder a la música de los consonantes y vocales de la lengua árabe y a los ritmos coránicos porque esto le transmitirá una profunda devoción al Corán a lo largo de su vida’*.

Volviendo de nuevo al interrogante: ¿a qué se debe la diferencia en el perfil de rendimiento entre el del texto narrativo y el del texto expositivo?, entonces se puede decir que se debe en gran parte al hecho de que los niños ya sabían de memoria el episodio de la vida del Profeta y eran capaces de reproducir en forma escrita su contenido, estructura y aún algunos de sus aspectos literarios es decir, oraciones complejas y vocabulario de registro sofisticado. Al mismo tiempo, habían memorizado (o almacenado) el episodio por medio de dos vías: el primero, escucharlo y reproducirlo en forma oral, y el segundo, leerlo y reproducirlo en forma escrita. Por casualidad, estas dos vías corresponden a las dos rutas del modelo de proceso de escritura: la ruta directa o léxica y la ruta indirecta o fonológica. Posiblemente en este caso concreto, entonces, se puede decir que esta interacción entre las rutas fonológica y léxica en el proceso de aprendizaje dio buenos resultados en esta tarea para todos los alumnos, tanto niños como niñas, cualquiera que fuesen sus habilidades escritoras. En esta instancia, en efecto, la metodología de memorización les ayudó.

En cambio, al enfrentarse con la tarea de escribir un texto expositivo, los mismos alumnos se encontraban mal preparados por un sistema que no suele exigirles las capacidades escritoras superiores de planificar y organizar contenido, seleccionar estructuras sintácticas adecuadas o escoger léxico del campo semántico apropiado. Esto está reflejado en el hecho de que ésta fue la única tarea donde ningún alumno se mostraba capaz de conseguir una puntuación que le situaba en la categoría del rango percentil de alto rendimiento y los textos expositivos mostraban muy pocos de los aspectos positivos que habían sido tan evidentes en la escritura de los textos narrativos. Es más preocupante que esta deficiencia se hizo evidente en todas las destrezas, aún las más básicas como la ortografía. Esto podría sugerir, entonces, que aunque un porcentaje importante de

los alumnos sabe reproducir palabras y frases sueltas en ciertos contextos dados, gracias al soporte de la memorización, no serían capaces de escribir las mismas palabras y frases si tuvieran que emplearlas en un contexto diferente. Si fuera así, eso explicaría por una parte el bajo rendimiento de buena parte de la muestra y al mismo tiempo, representaría una fuerte crítica del tipo de metodología empleado actualmente en el centro, y por extensión, en el sistema educativo de Jordania.

CAPÍTULO OCHO: CONCLUSIONES

8.1 CONCLUSIONES

En todo proyecto de investigación la culminación del trabajo consiste en una serie de conclusiones establecidas a través de la revisión teórica y el trabajo de campo que dan respuesta a cuestiones planteadas por los objetivos del estudio. Así que este último capítulo del presente estudio comienza con la exposición de una serie de conclusiones generales que servirá como resumen de los resultados aportados por los estudios empíricos realizados en la tercera fase del proyecto, el del trabajo de campo. A continuación se pasará a la presentación de las conclusiones más específicas que están directamente relacionadas con los objetivos formulados en la primera fase del proyecto como consecuencia de la revisión bibliográfica. Además se presentarán algunas propuestas de intervención que tienen como meta mejorar la calidad de la enseñanza lectoescritora no sólo en el contexto de Jordania sino en otros países arabófonos. Finalmente se plantearán algunas sugerencias para futuras líneas de investigación, considerando al mismo tiempo cuáles han sido las limitaciones del presente estudio.

8.1.1 Conclusiones Generales

El análisis de la composición de la muestra seleccionada para el estudio (todos los alumnos matriculados en el quinto curso de primaria del centro de enseñanza de Ash-Shajara que presentaron normales condiciones físicas, psicológicas y neurológicas verificadas) reveló que:

- De los 70 alumnos de la muestra seleccionada 33 eran niños, 37 niñas.
- La mayoría tenían edades comprendidas entre diez y once años pero el alumno más joven tenía nueve años y nueve meses, el mayor once años y nueve meses.
- La procedencia de los alumnos reflejaba la composición actual de la sociedad jordana: el 89% son jordanos con un 11% de origen extranjero (un 9% de Palestina, el 1% de Irak y otro 1% de Egipto). Dado que los niños refugiados suelen seguir un proceso de escolarización tardía o muy irregular, que dificulta su incorporación y promoción en la enseñanza y

puede afectar de manera notoria el rendimiento académico de estos individuos, esto podría ser un factor determinante en los resultados.

Para determinar la asociación entre el rendimiento académico del alumnado y los resultados de la batería de evaluación se obtuvieron los coeficientes de correlación de Pearson, entre cada uno de los subtests y el rendimiento académico previo de cada alumno (medido a través de la puntuación del promedio acumulativo recibido en el cuarto curso). Se calculó un coeficiente de correlación lineal de Pearson por medio del procesamiento estadístico utilizando SPSS.

- La primera y segunda parte de la batería mide conocimientos concretos de escribir, la tercera evalúa habilidades más amplias aún metacognitivas. Al relacionar estadísticamente la puntuación de todas las partes de la batería y el rendimiento académico se encontró que tenían un índice estadístico a la altura del indicador ($\rho = 0,05$), a excepción del subtest de las sílabas ya que alcanzó el 0,123 con un índice estadístico del 0,365.
- Puede visualizarse que existe una correlación entre ambos subtests de la tercera parte y el rendimiento académico, del 0,892 y 0,853 respectivamente.
- El coeficiente de asociación entre la puntuación global de los subtests y el rendimiento académico fue de 0,864 y permitió evidenciar una vinculación significativa entre estos factores.

Los resultados de los diversos subtest de la batería de evaluación para comprobar el nivel de rendimiento en las habilidades escritoras en la lengua árabe eran los siguientes:

- En el subtest del **dictado de sílabas**, un 67% de los alumnos recibió una puntuación que indicaba un nivel bajo, muy bajo o dificultades y había confusión a nivel fonético entre los sonidos vocales cortos y largos, porque estos fonemas pueden ser representados por medio de letras o signos diacríticos. También había una tendencia a lexicalización (conversión de sílabas en palabras enteras).

- En el subtest del **dictado de palabras de ortografía arbitraria** el 80% de los niños obtuvo una calificación de rango percentil de medio/alto/bajo y cometieron más errores con las palabras menos frecuentes. Igualmente tenían más dificultades para escribir nuevos vocablos polisilábicos. Las faltas más observadas eran uso incorrecto de los signos diacríticos *fat-h'a* y *hamsa* y la letra *alif*, temas muy complicados de la ortografía árabe.
- En el subtest del **dictado de palabras de ortografía reglada** casi la tercera parte de los niños lograron el dominio deseado, llegando al nivel medio o alto. Del resto, el 37% obtuvo una calificación de rango percentil bajo, el 9% muy bajo y el 2% dificultades. Los resultados indicaron que todos sabían y entendían los fundamentos de la ortografía árabe. Sin embargo, los alumnos con gran deficiencia en la escritura, presentaron marcadas dificultades en deletrear bien aún las palabras de ortografía reglada de alta frecuencia y repitieron el mismo tipo de error en la conversión fonema/grafema.
- En el subtest del **dictado de pseudopalabras** (todas inventadas) el 77% logró un rendimiento del nivel bajo/medio/alto, aunque de ellos el 33% sólo obtuvo una calificación de rango percentil bajo. Un 23% de los alumnos no consiguió el dominio deseado en esta categoría, demostrando una tendencia a convertir las pseudopalabras en palabras que existen de verdad. También confundían sonidos semejantes, reflejando los típicos errores de pronunciación cometidos por los niños arabófonos en las etapas tempranas del aprendizaje lectoescriptor.
- En el **dictado de oraciones**, en cuanto al uso de los signos de puntuación, casi todos suelen usar punto pero hay mayores dificultades con las interrogaciones, las exclamaciones, los dos puntos y la coma. Muy pocos alumnos son capaces de usar bien los signos diacríticos debidos y el 63% ha recibido una puntuación de rango percentil bajo dentro de esta categoría.

- Al pedirles a los alumnos que escribiesen **un texto narrativo**, el 77% consiguieron llegar al nivel bajo, medio o alto, consiguiendo el mejor perfil de rendimiento de toda la batería de evaluación, con el 51% de nivel medio y sólo 20% de nivel bajo. El perfil en las otras categorías se parece a lo logrado en otros subtests, con un 20% calificado de muy bajo y un 3% con dificultades. En los peores casos, se notaron:
 - dificultades a nivel de contenido y coherencia
 - muchos errores ortográficos
 - una falta de complejidad pragmática y completamiento narrativo
 - cinco textos sin título alguno.

- Entre los alumnos en el rango percentil de medio, se evidenció
 - pocos problemas ortográficos (uso incorrecto de los signos diacríticos y de puntuación)
 - buena formación de letras con alógrafos correctos y pocos problemas con el uso de espacio.
 - contenido adecuado según los criterios con introducción, desenlace, y vínculos suceso-consecuencia.
 - una selección restringida de episodios y poca variación en la extensión del texto
 - buena continuidad lógica y alto nivel de conectividad sintáctica y cohesión, con oraciones complejas y ciertos toques literarios.

- Dado que se empleaban entre los alumnos que habían elegido contar el mismo episodio casi las mismas palabras/frases y la calidad general era de nivel medio/alto se sospechaba, en efecto, que muchos reprodujeron un episodio que ya habían aprendido de memoria.

- Al pedirles a los alumnos que escribiesen **un texto expositivo**, es decir una redacción sobre un animal a elegir, había diferencias muy marcadas entre el perfil de rendimiento de la evaluación para los dos textos. Ningún alumno consiguió llegar al nivel alto mientras que el 52% quedaban al nivel

medio/bajo. El 6% de los niños mostraban dificultades y un 42% de la muestra se hallaban en la categoría de nivel muy bajo.

- Se observó una deficiencia general a nivel caligráfico y una falta de atención reflejada en:
 - gran cantidad de tachones
 - inversiones y confusiones a nivel de fonema, sílaba y palabra.
 - omisiones de letras, sílabas y palabras.

- El texto era demasiado corta con un mínimo de 3,5 y un máximo de 20 líneas y en varios casos un texto largo presentaba contenido irrelevante.

- Se notaron dificultades a nivel de contenido porque no se incluían:
 - rasgos definatorios del animal elegido
 - descripción de su forma física
 - detalles de su forma de vida y hábitat.

- En cuanto a la estructuración del texto se percibió
 - dominio limitado del uso de párrafos con mezcla y repetición de ideas dentro del mismo párrafo
 - una falta de continuidad temática y coherencia lineal
 - cambios bruscos de tema de una oración en otra sin utilizar las expresiones necesarias para iniciar un nuevo concepto, parte o idea.

- En cuanto al vocabulario hubo
 - dificultades con el uso del léxico técnico
 - algunos casos de impertinencia léxica
 - incorporación de enunciados propios de la oralidad.

- En la elaboración y estructuración de las frases se pudo observar:
 - pocas oraciones complejas con pronombres, complementos o conjuntivos
 - múltiples problemas de correspondencia con los verbos.

- En resumen, los textos expositivos mostraban muy pocos de los aspectos positivos que habían sido tan evidentes en los textos narrativos.

El nivel alcanzado por la muestra del alumnado de quinto en escritura según los resultados para toda la batería de evaluación era:

- **Dificultades: 3%**
- **Nivel muy bajo – posibles dificultades: 19%**
- **Nivel bajo: 53%**
- **Nivel medio: 21%**
- **Nivel alto: 4%**

Por lo que se puede observar que un 22% de los alumnos presenta dificultades considerables frente a la escritura. Entre estos 15 alumnos, figuran sólo tres niñas. Más de la mitad, es decir el 53%, presenta un nivel bajo mientras que sólo un 25% presenta un nivel medio-alto lejos de cualquier dificultad.

8.1.2 Conclusiones Específicas

En cuanto a la primera cuestión tratada en el presente estudio, es decir, la naturaleza de la relación de los problemas de la lengua escrita con el rendimiento académico en Jordania, dado que parece existir una correlación significativa entre la puntuación conseguida entre la batería y el rendimiento académico previo, en todos los subtests menos uno, en cierto modo, el nivel de capacidades escritoras para la muestra estudiada parece estar cumpliendo con el rol predictor que teóricamente debe tener en cuanto al nivel del futuro rendimiento académico del alumno dentro de la experiencia educativa.

La excepción del subtest del dictado de sílabas sugiere dos posibilidades:

- las peculiaridades de la lengua árabe hacen que este subtest silábico sea particularmente difícil para alumnos de esta edad
- algunos alumnos experimentaron problemas en oír bien al investigador al pronunciar estas sílabas y no se atrevieron a pedir que se repitiesen.

La segunda cuestión tratada en la presente investigación era identificar las principales dificultades de la lengua escrita presentadas por alumnos arabófonos y los tipos de deficiencias que pueden representar.

La escritura de los alumnos en los niveles más bajos manifiesta:

- Mal dominio del trazo
- Mezcla de micrografía y macrografía
- Una falta de precisión en la grafía con deformación o mal formación de letras
- Utilización inapropiada del espacio de la hoja.

Todos los alumnos menos los del nivel alto muestran dificultades en:

- diferenciar entre la formación de letras con cierta similitud morfológica
- usar el alógrafo correcto.

Problemas en los aspectos más elementales de la caligrafía pueden indicar disgrafía o disortografía, una falta de control motor o un cierto grado de descuido por parte del individuo al hacer la tarea. En general las alumnas prestan más atención a cuidar los aspectos caligráficos en las tareas que los alumnos.

Los resultados del presente estudio demuestran los alumnos con dificultades para escribir palabras de ortografía reglada (el 30%) y pseudopalabras (el 23%) no tienen desarrollada la ruta fonológica o indirecta y son “disgráficos fonológicos”. Los alumnos con mayores dificultades al utilizar la ruta léxica o directa (el 20%) son “disgráficos superficiales”.

Además el uso incorrecto de alógrafos y el nivel bajo de aptitudes motrices manifestadas en las áreas de secuencia, direccionalidad y tamaño, puede indicar, que los niños sufren problemas con los procesos periféricos (Ellis y Young 1988). Sin embargo la frecuencia de tales errores a todos niveles de la muestra posiblemente implica dispedagogía o una enseñanza que no cuida las necesidades individuales de los alumnos.

Los resultados indicaron que la mayoría de los alumnos de bajo, medio y alto rendimiento habían aprendido las normas fundamentales de la ortografía árabe en las clases de lengua. Sin embargo, el 30% de los alumnos cometió errores en deletrear bien aún las palabras de ortografía reglada de alta frecuencia e insistían en hacer conversiones fonema-grafema erróneas, lo cual sugiere que muchos no habían entendido bien cómo aplicar las reglas complejas de la ortografía árabe. Siendo ese el caso, hace falta intervenciones en forma de programas individualizados intensivos para los alumnos dentro de esta categoría para que lleguen al nivel requerido para tener éxito en los estudios secundarios.

Finalmente se notó una diferencia clara en el perfil de rendimiento entre el texto narrativo y el texto expositivo con un cambio del 23% al 48% para el grupo de alumnos con dificultades ciertas o posibles. Este punto nos lleva a considerar la última cuestión, es decir, los posibles factores que puedan influir en el desarrollo del proceso de enseñanza de la escritura en el contexto jordano.

Se reconoce que cada sistema educativo suele desarrollar ciertas destrezas y conocimientos a expensas de otras y el modelo de perspectiva tradicional que se sigue utilizando en la mayoría de los países arabófonos tiene sus raíces históricas en el tradicional sistema educativo islámico y tiende a ver la enseñanza como la mera comunicación entre emisor (maestro) y receptor (alumno), fomentando al mismo tiempo la memorización de conocimientos sin entenderlos.

Se concluyó entonces que la diferencia en el perfil de rendimiento entre los dos subtests de escritura espontánea se debía en gran parte al hecho de que los niños eran capaces de reproducir en forma escrita un episodio de la vida del Profeta porque habían memorizado su contenido, estructura y aspectos estilísticos. Lo habían almacenado por medio de la ruta directa/léxica y la ruta indirecta/fonológica debido a la metodología de memorización utilizada. En cambio, los mismos alumnos se encontraban mal preparados para escribir una redacción porque no suelen practicar las capacidades escritoras superiores de planificar y organizar contenido, seleccionar estructuras sintácticas adecuadas o escoger léxico del campo semántico apropiado.

Los otros subtests evidenciaron que un porcentaje importante de los alumnos sabe reproducir palabras y frases sueltas en ciertos contextos dados, gracias al soporte de la memorización, pero no son capaces de escribir las mismas palabras y frases cuando tienen que emplearlas en un contexto diferente.

8.2 CONCLUSIONS

In every research project the culmination of the work consists of a series of conclusions established by means of revision of theory and fieldwork which provide the answers to the questions set in the objectives of the study. So this final chapter of the thesis starts by outlining a series of general conclusions which will act as a summary of the results arising from the empirical studies undertaken in the third phase of the project, the fieldwork. Then it will go on to present more specific conclusions which are more directly related to the objectives formulated in the first phase of the project as a results of the literature review. It will also present some proposals for intervention which are intended to improve the quality of the teaching of literacy skills not only in Jordan but in other Arabic-speaking countries. Finally it will make some suggestions about future lines of research, considering at the same time what the limitations of the present study have been.

8.2.1 General Conclusions

Analysis of the composition of the sample selected for the study (all the pupils registered for the fifth grade of primary education at Ash-Shajara school who were verified as having normal physical, psychological and neurological conditions) revealed that:

- Of the 70 pupils in the selected sample 33 were boys, 37 girls.
- The majority were aged between 10 and eleven but the youngest pupil was nine years and nine months old, the eldest eleven years and nine months.
- The nationality of the pupils reflected the current composition of Jordanian society: 89% were Jordanian with 11% of foreign extraction (9% from Palestine, 1% from Iraq and the other 1% from Egypt). Given that young refugees usually start school late and have irregular attendance, this makes

their integration and progress in education difficult and it can seriously affect the academic performance of these individuals, which may be a determining factor in the results.

To determine the relationship between the academic performance of the pupils and the results of the test battery the Pearson correlation coefficients were obtained between each of the subtests and the previous academic performance for each pupil (measured by means of the score for the cumulative average for the fourth grade). Pearson's lineal correlation coefficient was calculated using statistical techniques via SPSS.

- The first and second parts of the battery measure specific knowledge about writing, the third part evaluates wider even metacognitive skills. After statistical correlation of the score for each part of the battery and academic performance it was found that all had a statistical indicator which corresponded to that required ($p = 0.05$) with the exception of the syllable subtest which reached 0.123 with a statistical indicator of 0.365.
- A correlation could be seen between both of the third part subtests and academic performance, of 0.892 and 0.853 respectively.
- The coefficient of correlation between the score for all the subtests and academic performance was 0.864 which suggested a significant link between these factors.

The results of the various subtests of the evaluation battery used to establish the level of performance in writing skills in Arabic were the following:

- In the **dictation of syllables** subtest, 67% of the pupils received a score that indicated a low, very low or difficulties level and there was confusion at the phonetic level between the short and long vowel sounds, because these phonemes can be represented by means of letters or diacritics. There was also a tendency to lexicalization (converting syllables into whole words).

- In the **dictation of words of arbitrary orthography** subtest 80% of the children obtained a mark in the low/medium/high percentile and they committed more errors with the least frequent words. They also had more difficulties in writing new polysyllabic words. The most commonly observed faults were incorrect use of the diacritic signs *fat-h'a* and *hamsa* and the letter *alif*, complicated topics in Arabic orthography.
- In the **dictation of words of regular orthography** subtest almost a third of the children reached the required performance, gaining the medium or high level. Of the rest, 37% obtained a mark in the low percentile, 9% in very low and 2% in difficulties. The results indicated that all knew and understood some of the basics of Arabic orthography. However, the pupils with the worst deficiency in their writing, showed marked difficulties in spelling even high frequency words with regular orthography they repeated the same kind of errors in phoneme/grapheme conversion.
- In the **dictation of pseudowords** subtest (all of which were invented) 77% reached a low/medium/high level, although 33% of these only obtained a mark in the low percentile. 23% of the pupils did not gain the required performance in this category, showing a tendency to convert the pseudowords into real words. They also confused similar sounds, reflecting the typical pronunciation errors made by Arabic-speaking children during the early stages of learning to read and write.
- In the **sentence dictation**, with regard to the use of punctuation, nearly all can use full-stops but there are greater difficulties with question and exclamation marks, colons and commas. Very few pupils are capable of using diacritics correctly and 63% received marks in the low percentile in this category.
- When students were asked to write a **narrative text** 77% succeeded in achieving a low, medium or high level, making it the best performance profile of the whole evaluation battery, with 51% at medium level and

only 20% at low. The profile in the other categories was similar to that achieved in other subtests, with 20% marked as very low and 3% with difficulties. In the worst cases, the following problems were noted:

- Difficulties at the level of content and coherence
 - Many orthographic errors
 - A lack of pragmatic complexity and narrative completion
 - Five texts without a title.
- Amongst the pupils in the medium percentile, observations were as follows:
 - Few orthographic problems (incorrect use of diacritics and punctuation)
 - Good letter formation with the correct alographs and few problems with spacing.
 - Adequate narrative content according to the marking criteria with an introduction, end, and event-consequence linkage.
 - A restricted selection of episodes and little variation in the length of the text
 - Good logical continuity and a high level of syntactical connectedness and cohesion, with complex sentences and some literary touches.
 - Given that almost the same words/phrases were used by the pupils who had chosen to tell the same episode and that in general the quality was medium/high level, it was believed that many reproduced an episode that they had already learnt by memory.
 - When pupils were asked to write an **expository text**, that is an essay on an animal of their choice, there were marked differences between the performance profile for the evaluation of the two texts. Not a single pupil managed to gain the high level whilst 52% remained at the medium/low level. 6% of the children presented difficulties and 42% of the simple was in the very low category.

- General weakness at calligraphic level and a lack of attention were noted, as reflected in:
 - The large amount of crossing-out
 - Inversions and confusions with phoneme, syllables and words.
 - Omission of letters, syllables and words.

- The text was too short with a minimum of 3.5 and a maximum of 20 lines and in several cases long texts had irrelevant content.

- Difficulties were noted at the level of content because of a failure to include:
 - The defining features of the chosen animal
 - A description of its physical appearance
 - Details about its way of life and habitat.

- Regarding the structure of the text it was noted that there was
 - Limited competence in the use of paragraphs with mixing and repetition of ideas within the same paragraph
 - A lack of continuity in the topic and linear coherence
 - Abrupt changes in topic from one sentence to another without using the necessary expressions to introduce a new concept, section or idea.

- With regard to vocabulary the following were observed:
 - Difficulties with the use of technical vocabulary
 - Some cases of inappropriate use of vocabulary
 - Incorporation of elements of the spoken form.

- In the construction and structure of sentences the following were seen:
 - Few complex sentences using pronouns, subclauses or conjunctions
 - Multiple problems with verb agreement.

- In short, the expository texts showed very few of the positive aspects so evident in the narrative texts.

The level reached by the sample of fifth-grade students in writing skills according to the results of the evaluation battery is as follows:

- **Difficulties: 3%**
- **Very low level – possible difficulties: 19%**
- **Low level: 53%**
- **Medium level: 21%**
- **High level: 4%**

This shows that 22% of the pupils have considerable writing difficulties. Over half, that is 53%, have a low level whilst only 25% at the medium-high level do not have any difficulties.

8.2.2 Specific Conclusions

With regard to the first issue dealt with in this study, that is the nature of the relationship between problems with written language and academic performance in Jordan, given that there seems to be a significant correlation between the scores achieved in the battery and previous academic performance, in all the subtests except for one, to a certain extent, the level of written skills in the sample study appears to act as it theoretically should, as a predictor of the future academic performance of pupils in the education system.

The fact that the syllable dictation subtest is an exception suggests two possibilities:

- The specific features of Arabic make this syllable subtest particularly difficult for pupils of this age
- Some pupils experienced problems in hearing the researcher pronounce the syllables and did not dare to act for them to be repeated.

The second issue dealt with in this research was to identify the main difficulties in written language presented by Arabic-speaking pupils and the kinds of deficiencies they may represent.

The writing of the pupils in the lowest levels shows:

- Poor stroke control
- Mixing of micrography and macrography
- A lack of precision with deformed or poorly formed letters
- Inappropriate use of the space on the page.

All pupils except for those at the highest level show difficulties in:

- Differentiating between letters with a similar morphology
- Using the correct alograph.

Problems with the most basic aspects of calligraphy may indicate dysgraphia or dysorthographia, a lack of motor control or a certain degree of carelessness on the part of the individual on doing the task. In general the female pupils pay more attention to the calligraphic aspects of the tasks than the males.

The results of this study show that the pupils with difficulties in writing words with regular orthography (30%) and pseudowords (23%) have not developed the phonological or indirect route and have “phonological dysgraphia”. The pupils with greater difficulties in using the lexical or direct route (20%) have “surface dysgraphia”.

In addition to the incorrect use of alographs and the low level of motor skills reflected in the areas of sequencing, directionality and size, may indicate that the children suffer from problems with peripheral processes (Ellis and Young 1988). However the frequency of such errors at all levels of the sample possibly implies dyspedagogy or teaching which does not cater for the individual needs of the pupils.

The results indicate that the majority of the pupils with low, medium and high performance levels had learnt the basic rules of Arabic orthography in their language classes. However, 30% of the pupils made mistakes in correctly spelling even high-frequency words with regular orthography and they kept incorrectly converting phonemes-graphemes, which suggests that many had never really

understood how to apply the complex rules of Arabic orthography. This being the case, interventions are needed in the form of intensive individualized programmes for pupils in this category to ensure that reach the required level to be successful in their secondary studies.

Finally it was noted that there was a significant difference between the performance profile for the narrative text and the expository text with a change from 23% to 48% in the size of the groups of pupils with possible or definite difficulties. This point leads us to consider the last issue, that is the possible factors that could influence the process of teaching writing skills in the Jordanian context.

It is acknowledged that every education system tends to develop some skills and knowledge at the expense of others and the traditional model which is still used in the majority of Arab-speaking countries has its historic roots in the traditional Islamic system of education which tends to see teaching as the mere communication between sender (teacher) and receiver (pupil), encouraging at the same time the rote learning of knowledge without understanding it.

It was concluded then that the difference in the performance profile between the two subtests of free writing was due in great part to the fact that the children were able to reproduce an episode from the life of the Prophet in written form because they had memorized its content, structure and style. They had stored this using the direct/lexical route and indirect/phonological route due to the rote learning methodology which they used. However, the same pupils were poorly prepared for writing an essay because they are not used to practising the higher level writing skills of planning and organizing content, selecting appropriate syntactical structures or choosing vocabulary from the right semantic field.

The other subtests showed that a significant percentage of the pupils can reproduce random words and phrases in some given contexts, thanks to the help of rote learning, but they are unable to write the same words and phrases when they have to employ them in a different context.

8.3 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A continuación se presentan algunas de las limitaciones del presente estudio.

- Se reconoce el tamaño reducido de la muestra aunque, gracias al perfil de los sujetos se puede decir que es representativa en ciertos aspectos importantes de la población de estudiantes del quinto grado de primaria en Jordania por su composición de edad, sexo y procedencia. Aún siendo ese el caso, no es posible ir más allá en la generalización de estos resultados y llegar a conclusiones más ambiciosas.
- El presente estudio intenta recoger de manera global los resultados de todo el alumnado de quinto de primaria del centro de enseñanza pública de Ash-Shajara, y lo ideal habría sido además profundizar en algunos casos individuales haciendo análisis minucioso y cualitativo de los factores influyentes, pero raro es el centro que deja adentrar con tanta profundidad a un investigador sin gran experiencia.
- Dados los problemas evidentes con el subtest de las sílabas sería mejor o repensar el uso de esta forma de subtest o aplicar el instrumento de medida con grupos reducidos o individuales. Desafortunadamente el investigador no tenía la oportunidad de trabajar con estas condiciones ideales.
- Se reconoce además que la fuente de información utilizada para averiguar el rendimiento académico de cada estudiante, es decir, el promedio acumulativo del fin del cuarto curso, presenta ciertas dificultades desde un punto de vista estadístico por dos razones:
 - No permite una comparación válida porque esta evaluación del rendimiento académico está realizada con una variedad de instrumentos y calificaciones asignadas por diversos profesores.
 - La fiabilidad de estas calificaciones es muy baja debido a que las pruebas que se utilizan no están estandarizadas.

8.4 LIMITATIONS OF THE STUDY

These are some of the main limitations of the study.

- The reduced size of the sample is acknowledged although thanks to the profile of the subjects it is representative of certain important aspects of the population of students in fifth grade of primary school in Jordan due to its age, gender and nationality composition. Even though this is the case, it is not possible to generalize these results and draw more ambitious conclusions.
- This study attempted to collate all the results of every pupil in grade five of the state primary school in Ash Shajara and ideally it would also have focused in depth on some individual cases carrying out a detailed qualitative analysis of influential factors but few centres would allow an unexperienced researcher this kind of in-depth access.
- Given the evident problems with the syllables subtest it would be better to rethink the use of this form of subtest or to apply this measurement instrument to smaller group or individuals. Unfortunately the researcher did not have the opportunity to work in these ideal conditions.
- It is acknowledged that the source of information used to assess each student's academic performance, i.e. the cumulative end of year average from fourth grade presents certain difficulties from a statistical viewpoint for two reasons.
 - It does not permit a valid comparison because this evaluation of academic performance has been carried out using a variety of instruments and marks allotted by various teachers.
 - Moreover, due to the fact that the tests used are not standardised, their reliability is very low.

8.5 PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Una vez presentadas las conclusiones generales y específicas a raíz de los resultados obtenidos en torno a los problemas escritores del alumnado de quinto de primaria de Ash-Shajara se hace necesario plantear unas propuestas de intervención que girarán en torno a tres ámbitos:

- El sistema educativo
 - Los centros educativos
 - Los maestros
-
- El profesorado no debe ignorar o rechazar metodologías de diverso tipo como consecuencia de programas de formación defectuosos. La administración tiene que asegurar que al profesorado no le falten conocimientos adecuados para explicar la material y hace falta una formación permanente, mediante la realización de cursos de reciclaje en torno a las diferentes metodologías de enseñanza de la escritura y de técnicas nuevas de enseñanza-aprendizaje.
 - La administración debe sensibilizar a la comunidad educativa jordana sobre la necesidad de capacitar y cualificar a docentes en la identificación de los grupos e individuos que corran mayor riesgo de experimentar dificultades escritoras para que sepan hacer la debida intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje con estos estudiantes. Para esto sería necesario conceder tiempo suficiente a los profesores para la elaboración de material, planificación, reflexión y evaluación.
 - La administración debe conocer las peculiaridades de cada entorno y dotarlo del profesorado necesario para dar una respuesta adecuada a las necesidades especialmente en el caso de escolarización de refugiados o alumnos con necesidades educativas especiales.
 - La administración debe asegurar que el sistema de evaluación utilizado no premia sólo la reproducción exacta de información y hechos, sino que requiere que todos los estudiantes entiendan el material y que además permita a los estudiantes más capacitados y dotados profundizar en la temática.

- El gobierno jordano por medio de su Ministerio de Educación y Enseñanza debe promocionar un modelo educativo que fomente el pensamiento crítico, diálogo libre y aprendizaje del tipo activo que no sólo ayudará el desarrollo humano en Jordania sino funcionará como ejemplo para todos los otros países árabes donde las deficiencias de conocimientos obstaculizan el progreso de la sociedad.
- Cada director de centro debe confirmar que se hace el uso debido de la aula que ha sido designada como Cámara de Recursos para ofrecer ayuda individualizada a los niños que tengan cualquier tipo de necesidades educativas especiales, las cuales incluyen problemas lectoescritores y debe conseguir que los recursos didácticos sean suficientes para dar respuesta a estas necesidades.
- En cuanto al espacio educativo donde se imparte docencia hace falta organizar el espacio en las aulas de manera que favorezca la interacción maestro-alumno o la participación activa de los alumnos en actividades en equipo.
- La enseñanza y el aprendizaje es asunto de todos porque entre todos debemos contribuir a la misma búsqueda. El profesor debe superar su papel de emisor de información y nada más y los alumnos no deben sólo asumir el papel de receptores pasivos
- Los maestros deben variar el tipo de tarea hecha en el aula y dar más consideración a las diferencias individuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los maestros deben ayudar a los alumnos para desarrollar las capacidades escritoras superiores de planificar y organizar contenido, seleccionar estructuras sintácticas adecuadas o escoger léxico del campo semántico apropiado por medio de actividades adecuadas.

8.6 PROPOSALS FOR INTERVENTION

Having presented the general and specific conclusions based on the results obtained from the study of the writing problems of the fifth grade pupils in Ash-Shajara Primary School it is now necessary to put forward some proposals for intervention which revolve around three areas:

- The educational administration system
 - Schools
 - Teachers
-
- Teachers should not be unaware of or reject different methodologies as a result of defective training programmes. The administration must ensure that teachers have adequate knowledge to be able to explain material and they need continuous professional development, making use of training courses on different methodologies for teaching writing and new teaching-learning techniques.
 - The administration must make the Jordanian educational community aware of the need to train teachers who are qualified to identify group and individuals who are at the greatest risk of suffering from writing difficulties so that they know how to carry out appropriate interventions in the teaching-learning process for these students. This will require making sufficient time available to teachers for creating material, planning, reflection and evaluation.
 - The administration should get to know particular local needs and should provide it with the teaching staff necessary to provide adequate support for needs especially in the case of schooling for refugees or pupils with special educational needs.
 - The administration should ensure that the system of evaluation used does not only reward the exact reproduction of information and facts, but also requires that all students understand the material and also allows more able and gifted students to go into more detail in the topic.
 - The Jordanian government via its Ministry of Education and Teaching should promote an education model which encourages critical thinking, free exchange of ideas and active learning and which will not only help to develop human potential in Jordan but will also serve as an example for other Arab countries where the deficiencies in knowledge are blocking social progress.
 - Every school director should confirm that the correct use is made of the classroom which has been designated as the Resources Room in order to

offer individual help to children who have any kind of special educational needs, including reading/writing difficulties and should ensure that there are sufficient teaching materials to cater for these needs.

- With regard to teaching spaces used for classes the space in these classrooms should be organized in a way which encourages teacher-pupil interaction or active participation of pupils in group activities.
- Teaching and learning involves everyone because together we contribute to the same purpose. The teacher must go beyond the role of sender of information and nothing else and pupils must not simply assume the role of passive receivers.
- Teachers ought to vary the kinds of tasks they do in the classroom and give more consideration to individual differences in the teaching-learning process.
- Teachers must help pupils to develop the higher level writing skills of planning and organizing content, selecting adequate syntactical structures or choosing vocabulary from the correct semantic field by means of appropriate activities.

8.7 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Según Stenhouse (1987) *“La investigación es, por definición, un elemento provisional, el campamento base para seguir atacando”*. En este último epígrafe, entonces, se plantean futuras líneas de investigación, identificando aspectos que se podría estudiar con más profundidad.

- Repetir el presente estudio con una muestra mucha más amplia y con una dimensión comparativa para comprobar la fiabilidad y validez del instrumento de medida y los resultados.
- Hacer comparaciones entre muestras representativas de diferentes sectores de la población estudiantil de Jordania, por ejemplo alumnos de ambiente rural/urbano, de centros privados/públicos, cristianos/musulmanes... porque todas estas dimensiones podrían ser

factores decisivos en determinar las habilidades escritoras de los niños y merecen más atención investigadora.

- Realizar un seguimiento por medio de un estudio longitudinal a una muestra más numerosa de alumnos seleccionados a fin de comparar resultados e identificar si además de evaluar las habilidades escritoras la batería de evaluación permite efectuar un pronóstico adecuado con respecto al rendimiento académico de los alumnos jordanos.
- Seguir las líneas del estudio de Taha (2006) investigando las posibles diferencias en el nivel de ortografía entre niños y niñas arabófonos de diferentes edades para averiguar si hay algún efecto causado por los cambios en el cerebro desde el comienzo de primario hasta el fin del secundario.
- Explorar las opiniones de los alumnos sobre la diglosia por medio de entrevistas y seguimiento de su desarrollo escolar haciendo el tipo de estudio cualitativo llevado a cabo por Dakwar (2005).

Otras sugerencias que pueden tener un carácter interesante:

- Problemas lectoescritores y formación del profesorado en Jordania.
- Los problemas lectoescritores en entornos con altos porcentajes de alumnado que hablan árabe en España y el papel que desempeña la influencia cultural en el proceso de escritura, en diversos géneros (argumentativo, expositivo, narrativo) y las diferencias en la estructura retórica de las diferentes comunidades lingüístico culturales.
- Influencia del desarrollo lectoescritor en el rendimiento de las diferentes áreas del currículo.
- Los aspectos positivos y negativos de la memorización como técnica de aprendizaje.

La investigación educativa nos brinda la posibilidad de crear, transformar y conservar la cultura educativa ante las nuevas exigencias de nuestra sociedad. Con esta investigación he pretendido concienciar a la comunidad educativa de Jordania de la necesidad de la innovación y el reciclaje cara a la enseñanza de la

escritura, sin despreciar recursos tradicionales que han dado y siguen dando muy buenos resultados.

8.8 FUTURE LINES OF RESEARCH

According to Stenhouse (1987) "*Research is, by definition, something provisional, the base camp which serves as a starting point*". In this final section, then, future lines of research are outlined, identifying aspects which could be studied in more depth.

- Repeat this study with a much bigger sample and with a comparative dimension in order to test the reliability and validity of the research tool and the results.
- Compare between representative samples of different sectors of the school population of Jordan, for example between pupils from rural/urban backgrounds, between private and State-run schools, between those that are Christian and those that are Muslim because all these areas could be decisive factors in determining the writing ability of children and need to be the subject of further research.
- To carry out monitoring by means of a longitudinal study of a larger sample of pupils chosen with the aim of comparing these results and identifying if as well as evaluating their writing skills the testing battery can be used to carry out effective prediction regarding the academic performance of Jordanian pupils.
- Follow the lines of Taha's study (2006) investigating the possible differences in orthography levels between Arab-speaking boys and girls of different ages in order to establish if there is any effect caused by the changes in the brain from the start of primary school until the end of secondary.
- Explore the opinions of pupils towards diglossia by means of interviews and tracking of their academic development by conducting the same kind of qualitative research carried out by Dakwar (2005).

Other interesting suggestions are as follows:

- Literacy problems and teacher training in Jordan.
- Literacy problems in areas with high percentages of Arabic-speaking pupils in Spain and the role which cultural influence plays in the writing process, in different genres (argumentational, expository, narrative) and the differences in the rhetorical structure of the different linguistic-cultural communities.
- The influence of literacy skill development on performance in different areas of the curriculum.
- The positive and negative aspects of the technique of rote learning.

Educational research gives us the opportunity to create, transform and preserve the culture of education in the face of the new demands made by our society. In this research I have wished to make the educational community of Jordan aware of the need for innovation and retraining regarding the teaching of writing skills, whilst not despising those traditional resources which have given and continue to give good results.

BIBLIOGRAFÍA

AbdulRahman, S.A. (1996) *Studies in Islamic Education Approaches* Beirut: Al-Basheir.

Abu-Magla, S y Abdelhafid, S. (2000) *Métodos de aprendizaje de la lectura y escritura*. Ammán: Dar Yafa (original en árabe).

Abu-Rabia, S. (2000). "Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13 (1-2), 147-157.

Abu-Rabia, S. (2007) "The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3, 6, 9, and 12". *Journal of Psycholinguistic Research*, 36, 2, 89-106.

Abu-Rabia, S. y Maroun, L. (2005) "The Effect of Consanguineous Marriage on Reading Disability in the Arab Community". *Dyslexia*. 11,1, 1 –21.

Abu-Rabia, S., Share, D., y Mansour, M. (2003). "Word recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers in the Arabic language". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 423-440.

Abu-Rabia, S. y Taha, H. (2006) "Phonological Errors Predominate in Arabic Spelling Across Grades 1–9". *Journal of Psycholinguistic Research*, 35, 2, 167-188.

Ajuriaguerra, J. de et al. (1973) *La escritura del niño. I La evolución de la escritura y sus dificultades*. Barcelona: Laia.

Al-Amayrah, M. (1999) *Educación y Enseñanza en Jordania (Desde el fin de la edad otomana hasta (1997)*. Dar Al-Massira: Ammán (original en árabe).

Al-Batal, M. (1992). "Diglossia proficiency: The need for an alternative approach to teaching". En A. Rouchdy (ed.) *The Arabic language in America* Detroit, MI: Wayne State Press, págs. 284-304.

- Al-Bataina, O. M., Ar-Rashdan, M. A., As-Saibaila, U. A., Al-Jatatiba, A. M. S. (2005) *Dificultades del aprendizaje: teoría y práctica*. Ammán: Al Masira (original en árabe).
- Al-Hendawy, Th. (1992) "Política educativa y reforma en el Reino Hachemita de Jordania". *Risalat Almualim*. 33, 1, 9-34. (original en árabe).
- Al-Natour, M. (2008) *Special Needs Education. ERfKE Program Development: Learning Disabilities*. Ammán: Ministerio de Educación y Enseñanza.
- Al-Natour, M. Alkhamra, H. y Al-Smadi, Y. (2007) *Assessment of Learning Disabled Students in Jordan: Current Practices and Obstacles*, Ammán: Universidad de Jordania (original en árabe).
- Al-Tall, A. (1978). *Desarrollo del sistema educativo en Jordania 1921 – 1977*. Ammán: Ministerio de Cultura y Juventud (original en árabe).
- Al-Tall, A. (1979). *Education in Jordan (1921-1977)*. Islamabad: National Book Foundation.
- Al-Tall, A. (1992) *Educación general en Jordania*. Ammán: Editorial de historia jordana, (original en árabe).
- Al-Tall, A. (1993). "Educación en Jordania". *Risalat Almualim*. 34 , 2-3, 25- 39 (original en árabe)
- Al-Toma, S. J. (1969). *The problem of diglossia in Arabic: A comparative study of classical and Iraqi Arabic*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Al-Wakfi, R. (2003) *Dificultades del aprendizaje teórico y práctico*. Ammán: Publicaciones de la Facultad de Amir Zarwat (original en árabe).
- Amal, J.; Latorre, A. y Rincón, D. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa* . Barcelona: Hurtado.

- As-Sarataoui, Z., As-Sarataoui A. J. y Aiman Abu Yaouda, W. (2001) *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. Ammán: Dar At-Takafa (original en árabe).
- Auziàs, M. (1978) *Los trastornos de la escritura infantil*. Barcelona: Laia.
- Ayari, S. (1996). "Diglossia and illiteracy in the Arab world". *Language, Culture and Curriculum*, 9, 243-252.
- Az-Ziat, F. M. (1998) *Dificultades del aprendizaje. Bases teóricas, diagnósticas y terapéuticas*. Ammán: Dar At-Takafa (original en árabe).
- Baker, L. A., Decker, S. N., y DeFries, J. C. (1984). "A longitudinal study of cognitive abilities in reading-disabled and control children". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 111-117.
- Barekat, S. (1992). *Planes de estudios: Principios, Planificación y Organización*, Ammán: Biblioteca Nacional de Jordania (original en árabe).
- Béland, R. y Mimouni, Z. (2001) "Deep dyslexia in the two languages of an Arabic/French bilingual patient". *Cognition*, 82, 2 (diciembre), 77-126.
- Bentin, S., y Ibrahim, R. (1996). "New evidence for phonological processing during visual word recognition: The case of Arabic". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, 309–323.
- Bereiter, C. Scardamalia, M. y Bracewell, R. J. (1979); "An applied cognitive-developmental approach to writing research». Annual Meeting of AERA, San Francisco.
- Bermell Serrano, A. (1996). *Programa de intervención para la mejora del lenguaje escrito con alumnos de necesidades educativas especiales*. Tesis doctoral sin editor, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bisquera, R. (2000) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

- Caravolas, M. y Volin, J. (2001). "Spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: The case of Czech". *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 7, 229-245.
- Carbo, M., Dunn, R., y Dunn, K. (1986). *Teaching students to read through their Individual learning styles*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1997) "Introducción". En G. Cavallo y R. Chartier, R. (eds.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, págs.1-9.
- Celis, G.A. (1986) "Los subtests de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones espaciales del D.A.T., como elementos predictivos de rendimiento académico en la U.I.A., México." Tesis de Licenciatura en Psicología, sin editar. Universidad Iberoamericana.
- Coney, J. (2002). "Lateral Asymmetry in Phonological Processing: Relating Behavioral Measures to Neuroimaged Structures". *Brain and Language*, 80, 355-365.
- Corriente, F. (1992). *Gramática árabe*. Barcelona: Herder.
- Cuetos, F. (1989) "Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica". *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- Crystal, D.1 (1994) *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- Defior, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.
- Dockrell, J. y McShane, J. (1997) *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós.
- DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (1994)
Barcelona: Masson.

- Duffy, F. H. y Geschwind, N. (1988) *Dislexia. Aspectos Psicológicos y Neurológicos*. Barcelona: Labor.
- Dummer-Smoch, L. (1998) "Dyslexia in Germany-An educational policy for meeting dyslexic children's needs in the German school system". *Dyslexia*, 4, 2, 63-72.
- Elbeheri, G. y Everatt, J. (2007) "Literacy Ability and Phonological Processing Skills amongst Dyslexic and Non-Dyslexic Speakers of Arabic". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 3 (abril), 273-294.
- Elbeheri, G., Everatt, J., Reid, G. y Al-Mannai, H. (2006) "Dyslexia assessment in Arabic". *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6, 3, 143–152.
- Ellis, A. (1982): *Reading, Writing and Dyslexia. A Cognitive Analysis*. Londres: Lea.
- Ellis, A. y Young, A.W. (1988): *Human Cognitive Neuropsychology*. Londres: Lea.
- Eviatar, Z. y Ibrahim, R. (2000). "Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children". *Applied Psychology*, 21, 4, 451-471.
- Ferguson, C. A. (1959). "Diglossia". *Word*, 15, 325-340.
- Fernald, G. M. (1943). *Remedial techniques in basic school subjects*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Fletcher, J.M., y Morris, R. (1986). "Classification of disabled learners: Beyond exclusionary definitions". En *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities*. S. J. Cici (ed.) Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, págs. 55-80.
- Forbes, K.E. (2001) *A cognitive study of spontaneous speech and writing in patients with Alzheimer's disease*. Tesis doctoral sin editar, Universidad de Aberdeen.

- Frith, U. (1985) "Beneath the surface of developmental dyslexia". En K. Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (eds) (1985) *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Londres: London Education Authority.
- Frutos, V.O. (1997). "El examen de admisión de nivel superior como predictor del éxito escolar: el caso de la Universidad Iberoamericana. México". Tesis de Maestría en investigación y desarrollo de la educación, sin editar. Universidad Iberoamericana.
- Galaburda, A. M. (1993) *Dyslexia and Development: Neuro-Biological Aspects of Extra-Ordinary Brains*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gallego Rico, S. (2002) "Comprensión verbal. Producción verbal y Rendimiento académico". *Enseñanza*, 7, 51-64.
- García Sánchez, I. (2001): "El enfoque de la psicología de la escritura como marco para la evaluación en intervención en la composición escrita". *Bordón*, 54(1), 53-68.
- García Sánchez, J.N. (2001a) *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- García Sánchez, J.N. (2001b) *Dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Gent, B. (2002). *The Basic Steps to Learning Arabic*. Bradford: Ret Hot.
- Gillingham, A., y Stillman, B.E. (1969) *Remedial training for children with and without specific learning disability in reading, spelling, and penmanship*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Giovanni, M. y Lafrancesco, V. (2003). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: Cooperativa magisterio.

- Glasser, W. (1985). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.
- Goldstein, K. (1927) "Die Lokalisation in der Großhirnrinde". En A. Bethe (ed.) *Handbuch der normalen und pathologischen physiologie*. Berlín: Springer-Verlag, págs. 600-842.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gomez, C., y Reason, R. (2002). "Cross-linguistic transfer of phonological skills: a Malaysian perspective". *Dyslexia*, 8, 1, 22-33.
- Goswami, U. (2000) "Phonological representations, reading development and dyslexia: Towards a crosslinguistic theoretical framework." *Dyslexia* , 6, 133–51.
- Goswami, U. (2002) "Phonology, reading development and dyslexia: A cross-linguistic perspective." *Annals of Dyslexia*, 52, 141–63.
- Goswami, U., Porpodas, C. y Wheelwright, S. (1997). "Children's orthographic representations in English and Greek". *European Journal of Psychology of Education*, 12, 3, 273-292.
- Goulandris, N. (ed.) (2003) *Dyslexia in Different Languages: Cross Linguistic Comparisons*. Londres: Whurr.
- Graham, N. L. (1999) *Central and peripheral dysgraphia in Alzheimer's disease and frontotemporal dementia: a clinical and experimental investigation*. Tesis doctoral sin editar, Universidad de Cambridge
- Graves, D.H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, Nueva Hampshire: Heinemann

- Haeri, N. (2000). "Form and ideology: Arabic sociolinguistics and beyond". *Annual Review of Anthropology*, 29, 61-87.
- Haeri, N. (2005). "Form and ideology: Arabic sociolinguistics and beyond". *Annual Review of Anthropology*, 29, 61-87.
- Hallahan, D. P y Kauffman, J.M. (1982) *Las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Hinshelwood, J. (1885) "Word-blindness and visual memory", *Lancet*, 2, 1564-1570.
- Hiyasat, A. y Swailem, A. (1990). *Desarrollo de los planes de estudios en Jordania*. Ammán: Ministerio de Enseñanza.
- Holes, C. (1995). *Modern Arabic: Structures, functions, and varieties*. Londres: Longman.
- Jaradat, S. y Abdul-Hamid, R. (1980). *El congreso sobre el proceso educativo en una sociedad jordana avanzada*, Ammán: Ministerio de Enseñanza (original en árabe).
- Jaradat, E.; Al-Frah, W.; Hejazi, A. ;Rashed, M. y Tojan, B. (1988). "El primer congreso Nacional de Desarrollo Educativo". *Risalat Almualim*, 29, 3-4 (original en árabe).
- Jódar Vicente, M. Barroso Ribal, J., Brun i Gasca, C., Dorado Mesa, M., García Jiménez, A., Martín Plasencia, P., Nieto Barco, A. *Trastornos del lenguaje y la memoria*. Barcelona: UOC.
- Johnson, D.J y Myklebust: H.R. (1967) *Learning disabilities. Educational principles and practices*. Nueva York. Grune & Stratton

- Jurado de los Santos, P. (1990) "El lenguaje y las dificultades de aprendizaje". En J. A. González-Pienda y J. C. Núñez (eds), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide, págs. 36-52.
- Kass, C. E. y Myklebust, H.K. (1968) "Learning disabilities: an educational definition". *Journal of Learning disabilities*, 2, 377-379.
- Kaufmann, W. y Galaburda, A.M. (1989) "Organización Cerebral del Lenguaje y los Trastornos de la Lectura". Simposio sobre "La Lectura", Universidad de Salamanca, Abril.
- Kinsbourne, M y Kaplan, P.J. (1983) *Problemas de Atención y Aprendizaje en los Niños*. México, D.F.: La Prensa Médica Mexicana.
- Kirk, S. A. (1962) *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A. y Chalfant, J.C. (1984) *Academic and Developmental Learning Disabilities* Denver: Love.
- Kusmaul, A. (1877) "Word deafness and word blindness". En H. Von Ziemssen y J. A. T. McCreery (eds.) *Cyclopedia of the practice of medicine*. Nueva York: William Wood, págs. 770-778.
- Levy, B.A. (1981) "Interactive Processing during Reading". En A.M. Lesgold y C.A. Perfetti (eds.) *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 1-35.
- Levy, J. y Heller, W. (1992). "Gender differences in human neuropsychological function". En A. A. Gerall, M. Howard, y I. L. Ward (eds.), *Sexual differentiation: Handbook of behavioral neurobiology* , Vol. 11, Nueva York: Plenum Press, págs. 145-167.
- Lobrot, M. (1974) *Pedagogía institucional*. Buenos Aires: Humanitas.

- Lurçat, Liliانا. 1979. *El fracaso escolar y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona: Gedisa
- Lyon, G. R: (1985) "Educational validation studies of learning disability subtypes".
En *Neuropsychology of Learning Disabilities: Essentials of subtype analysis*.
B. P. Rourke. (ed.) Nueva York: Guildford Press, págs. 184-203.
- Maamouri, M. (1998). *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*.
Filadelfia: Instituto de Alfabetismo Internacional de la Universidad de Pensilvania.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1995) *Desarrollo psicológico y educación, III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza
- Marriage, T.V. (2001) "Features of an interactive writing discourse" *Journal of learning disabilities. Research and Practice*, 34, 172-196.
- Martínez Rojas, M. M., Palacio Hernandez, N. J. y Zambrano Martínez, Y. I. (2008) "Identificación de Factores Predictores de Dislexia en Niños y Niñas con Bajo Rendimiento Académico de cuarto y quinto de Educación Básica Primaria en las Instituciones Educativas Distritales Rodrigo Galván de la Bastidas y Madre Mazzarello de la Ciudad de Santa Marta D.T.C.H", Tesina sin editar, Universidad Cooperativa de Colombia.
- McAliskey, M.M., (2002) *Spelling processes in dyslexia*. Tesis doctoral sin editar, Universidad de Ulster.
- Mercer, C.D. (1991) *Dificultades de aprendizaje (1 y 2)*. Barcelona: CEAC.
- Miles, E. (2000) "Dyslexia may show different face in different languages."
Dyslexia, 6, 193–200.

- Miles, T. y Ellis, N. (1981) "A Lexical Encoding Deficiency Tic: Clinical Observations". En G. Pavlidis y T. Miles (eds) *Dyslexia Research and its Applications to Education*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Miles, E. y Miles, T. (1999) *Dyslexia: A Hundred Years On*. Buckingham: Open University Press.
- Miller-Guron, L. y Lundberg, I. (2000) "Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple?" *Reading and Writing*, 12, 1-2, 41-61
- Ministerio de Enseñanza. (1980) *Historia de la Educación en Jordania (1921-1970)*. Ammán: Ministerio de Enseñanza (original en árabe)
- Ministerio de Enseñanza. (1984) "El simposio árabe sobre el desarrollo y planificación de planes de estudios instruccionales". *Risalat Almualim*. 25, 2, 109-113 (original en árabe).
- Ministerio de Enseñanza. (1988) "El primer congreso nacional sobre Desarrollo Educativo". *Risalat Almualim*. 29, 2-3 (original en árabe).
- Ministerio de Enseñanza. (1992) *Directrices de Planes de estudios en la Educación secundaria*. Ammán: Directorado de Planes de estudios y educación técnica (original en árabe).
- Ministerio de Enseñanza (1994). *Ley de Educación Número 3*. Ammán: Directorado General de Planificación Educativa, Investigación y Desarrollo, (original en árabe).
- Ministerio de Enseñanza. (1995a) *Resumen de los Mayores Desarrollo y Logros de actividades diversas*. Ammán: Directorado General de Investigación y Desarrollo Educativo (original en árabe).
- Ministerio de Enseñanza (1995b). *Plan General de Formación Educativa*. Ammán: Directorado General de Formación Educativa (original en árabe).

- Ministerio de Enseñanza. (1996) *Informe nacional sobre el Desarrollo de la Educación en el Reino Hachemita de Jordania*. Ammán: Directorado General de Investigación y Estudios Educativos (original en árabe).
- Miranda Casas, A. (1986) *Dificultades de aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Miranda Casas, A. (1994) *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Molina, S. (1997) *El fracaso en el aprendizaje escolar: Dificultades globales de tipo adaptativo, Vol. 1*. Archidona: Aljibe.
- Montero Alcaide, A. (1996) *Esquemas para Elaborar el Proyecto Curricular. Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Morton, J. (1980): "The Logogen Model and Orthographic Structure". En U. Frith (ed) *Cognitive Processes In Spelling*. Londres: Academic Press, págs. 112-130.
- Musayón Oblitas, F. Y. "Relación entre el Puntaje de Ingreso y el Rendimiento Académico en el Segundo año de los alumnos de Enfermería ingresantes entre los años 1994 - 1997 en una Universidad Peruana"
- Myers, P. I. y Hammill, D. D. (1982; 1990) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices, and instructional strategies*. Austin: Pro-Ed.
- Obeidat, S. y Ar-Rashdan, A. (1993) *La Educación en Jordania (desde 1921 hasta 1993)* Ammán: Asociación de Libreros y Prensa Co-operativa (original en árabe).

- Olson, R.K. (1994). "Language deficits in 'specific reading disability'". En M.A. Gernsbacher (ed.), *Handbook of psycholinguistic*. San Diego, California: Academic Press, págs. 895-916.
- Olson, D.R. y Torrance, N. (eds) (1991) *Literacy and Orality*. Cambridge, Newport, Melbourne: Cambridge University Press
- Omar, A.; Uribe, H.; Ferreira, M.C.; Leal E.M. y Terrones, A.J.M. (2002) "Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México". *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 17,2, 132-145.
- Parkes, M. (1997) "La Alta Edad Media". En G. Cavallo y R. Chartier (eds.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, págs.26-49.
- Patterson, K. y Sewell, C. (1987): "Speak and Spell: Dissociations and Word Class Effects". En M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (eds) *The Cognitive Neuropsychology Of Language*. Londres: Lea, págs. 46-59.
- Petrauskas, R. J. y Rourke, B. P. (1979) "Identification of subtypes of retarded readers. A neuropsychological multi-variate approach", *Journal of Clinical Neuropsychology*, I, 17 -37.
- Paulesu, E., Demonet, J-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D. y Frith, U. (2001) "Dyslexia: cultural diversity and biological unity." *Science*, 291, 2165-7.
- Petrucci, A. (1997) "Leer por Leer: Un Porvenir para la Lectura". En G. Cavallo y R. Chartier (eds.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, págs.221-232.
- Plaut, D.C. y Shallice, T. (1993) "Deep dyslexia: a case study of connectionist neuropsychology". *Cognitive Neuropsychology*, 10, 5, 377-500.

- Portellano, J.A. (1993) *La disgrafía: concepto, diagnóstico e intervención. Una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Polibea
- Pugh, K.R., Shaywitz, B.A., Shaywitz, S.E., Constable, R.T., Skudlarski, P., Fulbright, R.K., Bronen, R.A., Shankweiler, D.P., Katz, L., Fletcher, J.M., y Gore, J.C. (1996). "Cerebral organization of component process in reading". *Brain*, 119, 1221-1238.
- Rourke, B. P. (1990) "Learning disability subtypes: A neuropsychological perspective". En *Perspectives on dyslexia. Vol. 1*. G. Th. Pavlidis (ed.) Nueva York: Wiley, págs. 27-44.
- Rueda, M.I. (1995) *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Archidona: Aljibe.
- Saiegh-Haddad, E. (2003). "Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia". *Applied Psycholinguistics*, 24, 3, 431-451.
- Salvador Mata, F. (1997) *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: una perspectiva didáctica*. Archidona: Aljibe.
- Sánchez, E. y Cuetos, F. (1998) "Dificultades en la lectoescritura. Naturaleza del problema". En J. A. González-Pienda y J. C. Núñez (eds), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide, págs. 122-134.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive Applications*. San Diego, California: Jerome M. Sattler Publisher.
- Sattler, J. M. (2002) *Evaluación Infantil: Aplicaciones conductuales y clínicas*, 4ª edición. México, D.F. Manual Moderno.
- Seymour, H. K. (1987) "Developmental Dyslexia: A Cognitive Experimental Analysis". En M. Coltheart, G. Sartori y R Job (eds) *The Cognitive Neuropsychology of language*. Londres, Lea, págs. 55-62.

- Shaw, S. F., Cullen, J. P. McGuire, J. M. y Brinckerhoff, L. C. (1995) "Operationalizing a Definition of Learning Disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 28, 9, 586-597.
- Shaywitz, B., Shaywitz, S., Pugh, K., Constable, R., y Skurlarski, P. (1995). "Sex differences in the functional organization of the brain for language". *Nature*, 373, 607-609.
- Smythe, I. y Everatt, J. (2000) "Dyslexia diagnosis in different languages." En L. Peer y G. Reid (eds.) *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A Challenge for Educators*. Londres: David Fulton, págs. 12-21.
- Smythe, I., Everatt, J. y Salter, R. (eds) (2004) *The International Book of Dyslexia* (2ª edn). Chichester: Wiley and Sons.
- Snowling, M. (2000) *Dyslexia* (2ª edn). Oxford: Blackwell.
- Snowling, M.J., Goulandris, N., y Defty, H. (1996). "A longitudinal study of reading development in dyslexic children". *Journal of Educational Psychology*, 88, 653-669.
- Strauss, A. A. y Werner, H. (1942) "Disorders of conceptual thinking in the brain-injured child", *Journal of Nervous and Mental Disease*, 96, 153-172.
- Suárez Yañez, A. (1995) *Dificultades de aprendizaje: Un modelo de diagnóstico e intervención, ejemplificado con un caso de dificultades de lectoescritura*. Madrid: Santillana.
- Svenbro, J. (1997) "La Grecia Arcaica y Clásica. La Invención de la Lectura Silenciosa" en Cavallo, G y Chartier, R. (eds.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus: Madrid, págs. 12-27.
- Temple, C. (1986) "Developmental Dysgraphia". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38a, 77-110.

- Thomson, M.E. (1992). *La dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza.
- Tierney, R. y Shanahan, T. (1991) “*Research on the reading-writing relationship: interactions, transactions and outcomes*”. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y D. Pearson, *Handbook of Reading Research*, Vol. II. Nueva York: Longman, págs.. 99-129.
- Torgesen, J.K. (1991) “Learning disabilities: Historical and conceptual issues”. En *Learning about learning disabilities*. B.Y.L. Wong (ed.) Nueva York: Academic Press, págs. 3-39.
- Trujillo Sáenz, F. J. (2000). *Retórica contrastiva y expresión escrita: evaluación y estudio de textos en inglés y español* Tesis doctoral, sin editar. Universidad de Granada.
- Warnock, M. (1987b) “Encuentro sobre necesidades de educación especial”. En: *Revista de educación*, Número extraordinario: Investigación sobre integración educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 45-73.
- Wells, G. (1988) *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Westwood, P. (1993). *Common sense methods for children with special needs*. Londres: Routledge.
- Wong, B.Y.L. (1987) “How do the results of metacognitive research impact on the learning disabled individual?” *Learning Disability Quarterly*, págs. 189-195.
- Worrell, J. y Nelson, C. M. (1978) *Tratamiento de las dificultades educativas. Estudio de casos*. Madrid: Anaya.

OTROS RECURSOS

Abu-rabia, S. y Taha, H. (2004) "Reading and Spelling Error Analysis of Native Arabic Dyslexic Readers". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 7-8 651-690.

Disponible en red: http://www.bdainternationalconference.org/2004/presentations/sun_s4_e12.shtml (consultado 15/03/09)

Amador López, M. y Rodríguez, J.M. (2005). "Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos" *Cuadernos Cervantes*

Disponible en red: www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html (consultado 12/03/09)

Amr, M. (2008) "Dyslexia Cross-Linguistics: The Context of the Arabic Language", 15° Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Universidad de Illinois a Chicago, EEUU, 3-6 de junio de 2008

Disponible en red: http://l08.cgpublisher.com/proposals/277/index_html (consultado 05/01/09)

Anónimo. "Education in Jordan: A Commitment to Excellence" The Keys to the Kingdom

Disponible en red: <http://www.kinghussein.gov.jo/resources3.html> (consultado 19/11/08)

Banco Mundial. "Education At a Glance: Jordan".

Disponible en red: <http://www.worldbank.org/> (consultado 23/11/08)

Banús, S. "Trastorno de la Lectura: La Dislexia"

Disponible en red: <http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornosnelambitoescolar/trastornodelalecturadislexia/index.php> (consultado 18/08/09)

Benítez, M; Gimenez, M. y Osicka, R. (2000) "Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?."

Disponible en red: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm> (consultado 23/08/09)

Bezoz, J. (2005) "Árabe: Cuadro de transliteración", Versión 0.4., 1-5
Disponible en red: <http://www.tex-tipografia.com/archive/TransArabe.pdf>
(consultado 29/8/2009)

Callero, M. C. (2007) "Dificultades del alumnado inmigrante árabe para el aprendizaje de la lengua española por influencia de su lengua materna". *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*,
Disponible en red: <http://civele.org/biblioteca> (consultado 15/04/09)

Cascón, I. (2000). "Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico".
Disponible en red: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html> (consultado 23/04/09)

Chapin Metz, H. (ed.) (1989) *Jordan: A Country Study*. Washington: GPO for the Library of Congress
Disponible en red: <http://countrystudies.us/jordan/43.htm> (consultado 18/11/08)

Christian Education Foundation
Disponible en red: http://www.geocities.com/modernjopa/amana3ama/amana_english.htm (consultado 21/11/08)

CIA. "The Hashemite Kingdom of Jordan". *The World Fact Book*
Disponible en red: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/jo.html> (consultado 21/11/08)

Dajani, D. (2008) "The Ministry of Education intends to increase the number of centre for gifted and special needs students." *The Jordan Times*. 14 mayo 2008
Disponible en red: <http://www.jordantimes.com/?news=7858> (consultado 23/11/08)

Dakwar, R. K. (2005) "Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning". *Languages, Communities, and Education*, 75-86.

Disponible en red: <http://www.tc.edu/students/sie/LCEjr05/pdfs/Dakwar.pdf>
(consultado 14/04/09)

Dove, L. A. (1999) "Précis: Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial" en *Alianza para la Educación en Jordania*. 193, invierno de 2000.

Disponible en red: www.worldbank.org/html/oed (consultado 12/10/08)

Edel Navarro, R. (2003) "El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1, 2, 1-12

Disponible en red: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
(consultado 14/07/09).

Elbeheri, G. (2004) "Dyslexia and the Arabic script: Devising a diagnostic tool, methods and implications for our understanding of dyslexia", Sixth British Dyslexia Association International Conference, *Dyslexia: The Dividends from Research to Policy and Practice*, 27-30 de marzo de 2004, Universidad de Warwick, Reino Unido

Disponible en red: http://www.bdainternationalconference.org/2004/presentations/sun_p1_c_27.shtml (consultado 14/04/09)

El-Madkouri, M. (1995). "La lengua española y el inmigrante marroquí". *Didáctica*, 7, 355-362.

Disponible en red: www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu11300531/articulo/DIDA9595110355A.PDF (consultado 14/05/2008).

Frías Conde, X. (2000) "Algunos Paralelismos Evolutivos entre el Árabe Vulgar y las Lenguas Románicas", *IANUA*, 1, 14-31.

Disponible en red: http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua01/01_ianua02.pdf
(consultado 24/03/09)

García Orza, J. "Alteraciones Del Procesamiento De La Escritura: La Disgrafía Superficial"

Disponible en red: <Http://Www.Ieev.Uma.Es/Ncleng/Logotema5.Pdf> (consultado 15/08/09)

Greek Orthodox Schools

Disponible en red: <http://www.greekorthoschools.com/> (consultado 22/11/08)

Hamparzoomian, A. y Barquín Ruiz, J. (2005) "La Competencia Lingüística de los niños marroquíes escolarizados en Andalucía". *Aldadis: La Revista de Educación*, 5, 30-54

Disponible en red: <http://albujaayra.com/revista/revista4/04/imagen/05aram.pdf> (consultado 23/03/09)

Jouini, K. (2006) "Fórmulas de apertura y clausura en los cuentos populares magrebíes y españoles". *Aldadis: La Revista de Educación*, 8, 17-21

Disponible en red: <http://albujaayra.com/revista/revista8/documentos/05.pdf> (consultado 23/03/09)

Kaga, Y. (2007) "Las estrategias de Jordania para la educación de la Primera Infancia en el marco del Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida", *Boletín de UNESCO*, 39.

Disponible en red: <http://www.unesco.org/education/earlychildhood/brief> (consultado 12/10/08)

Kuwait Dyslexia Association

Disponible en red: <http://www.q8da.com/> (consultado 03/07/09)

Lewis Harb, S., Cuadrado Doria, A., (2005) "Conocimientos y prácticas de los docentes del área del lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del norte-centro del centro de la ciudad de la Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades del aprendizaje de la lectoescritura". *Psicología desde el Caribe*

Disponible en red: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/213/21301502.pdf>
(consultado 24/05/09)

Maamouri, M. (1997) "La Alfabetización en Árabe: Alfabetización, Diglosia y Normalización en la Región Arabofona", *Innovaciones en la Alfabetización*, 2, 1, 1-3

Disponible en red: http://www.literacy.org/PDFs/INL97SS_S.pdf (consultado 04/05/08)

Ministry of Social Development, Jordan

Disponible en red: <http://www.mosd.gov.jo> (consultado 12/10/08)

Oltra Abarca, V. "La Dislexia. Recuperación de los Problemas de Lecto-Escritura".

Disponible en red: <http://cyberpediatria.com/dislexia1.htm> (Consultado 02/11/08)

Orozco Najera, E. (2004) *Guía para primer grado: Lecto-Escritura*.

Disponible en red: <http://www.lectoescritura-cett.org/publicaciones/pedago/GU%CDA%20PARA%20PRIMER%20GRADO.pdf> (Consultado 09/10/08)

Padrón, J. (1998) *La Estructura de los Procesos de Investigación*

Disponible en red: <http://www.monografias.com/trabajos/estruprocinv/estruprocinv.shtml> (Consultado 09/07/08)

Saiegh-Haddad, E. (2004) "The Relevance of Linguistic and Sociolinguistic Features of Arabic Diglossia to the Acquisition of Various Reading Skills in Arabic". British Dyslexia Association International Conference, 2004

Disponible en red: http://www.bdainternationalconference.org/2004/presentations/sat_s6_c_1.shtml (consultado 21/03/09)

Taha, H. (2006) "Females' Superiority on Phonological and Lexical Processing". *The Reading Matrix*, 6, 2 (septiembre), 70-79.

Disponible en red: <http://www.readingmatrix.com/articles/taha/article.pdf>
(consultado 24/05/09)

United Nations Development Programme. (2003). *Arab human development report 2003: Building a knowledge society*. Nueva York: UNDP, Regional Bureau for Arab States.

Disponible en red: <http://www.miftah.org/Doc/Reports/Englishcomplete 2003.pdf>
(consultado 12/03/09))

UNICEF

Disponible en red: <http://www.unicef.org> (consultado 16/05/09)

**ANEXO I:
INSTRUMENTOS DE MEDIDA PARA LA INVESTIGACIÓN**

PRIMERA PARTE – DICTADO DE PALABRAS – HOJA DE ALUMNO

	الاسم NOMBRE	العمر EDAD	الجنس SEXO	الجنسية NACIONALIDAD
	مقاطع من كلمات SILABAS	كلمات منتظمة PALABRAS DE ORTOGRAFÍA ARBITRARIA	كلمات غير منتظمة PALABRAS DE ORTOGRAFÍA REGLADA	كلمات غير صحيحة PSEUDOPALABRAS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
TOTAL المجموع				

PRIMERA PARTE – DICTADO DE PALABRAS – LISTA DE
PROFESOR

الرقم	مقاطع من كلمات/ أحرف	كلمات منتظمة	كلمات غير منتظمة	كلمات غير صحيحة
1	با	أسنان	يزن	دلم
2	ما	بستان	سؤال	تبير
3	ول	الشمس	سأل	سكراً
4	بن	القمر	استشارات	سرب
5	سيا	لبن	الخدمات	اتل
6	تم	حليب	الفنية	تتب
7	مو	عصير	ساعة	تتلم
8	دينا	معلم	بأس	متير
9	سم	طريق	رأس	خسب
10	بطا	سائق	أدع	متينه
11	بك	أسود	أعف	لمح
12	سا	خضروات	سقى	سنته
13	رك	فواكه	رعى	احلام
14	كت	اشترى	هكذا	دوء
15	أك	مكتبة	واع	ورد
16	تك	الناس	مسؤول	دلس
17	نا	جميل	ذلك	السارع
18	ور	المطر	طه	دطعه
19	دفت	وضع	قرآن	سملاء
20	أن	سافر	قراءة	الحيل
21	رأ	الأرض	فسق	ذهب
22	لب	المدرسة	بلا	التلج
23	ياسم	جندي	بئر	الرمسا
24	فا	مصنع	بشرى	دصص
25	ما	الربيع	شفيع	كتل

SEGUNDA PARTE: DICTADO DE ORACIONES – HOJA DEL PROFESOR

El alumno escribe 5 oraciones.

يكتب هنا الطالب ه الجمل

1. Estoy sentado con mi hermano menor, contándole un relato/una historieta antes de dormir.

اجلسُ مع أخي الصغير، وأحكي له قصة قبل أن ينام.

2. Escucho a Omar diciendo: No puedo tocar las flores del jardín.

سمعتُ عمر يقول: لن اعبث بأزهار الحديقة.

3. Traigo comida. ¿Quién quiere comer conmigo?

أحضرتُ طعاماً، من يأكل معي؟

4. Dice Bassam: ¡Mejor que las personas vivan en el campo!

قال بسام: ما أجمل أن يعيش الإنسان في الريف!

5. Es costumbre de Ual leer la entrevista del niño y leer la información útil en ella.

اعتاد وائل قراءة مجلات الأطفال، يقرأ ما فيها من قصص جميلة، ومعلومات مفيدة،

ومسابقاتٍ ممتعة.

SEGUNDA PARTE: DICTADO DE ORACIONES – HOJA DEL ALUMNO

Primera Frase

الجملة رقم 1

Segunda Frase

الجملة رقم 2

Tercera Frase

الجملة رقم 3

Cuarta Frase

الجملة رقم 4

Quinta Frase

الجملة رقم 5

PRIMERA PARTE: DICTADO
SUBTEST: LISTA DE SÍLABAS

TRADUCCIÓN	PALABRA ARABE ENTERA	TRANSCRIPCIÓN	SÍLABA	Nº
Padre	بابا	<i>Ba</i>	با	1
Madre	ماما	<i>Ma</i>	ما	2
Chico	ولد	<i>Uel</i>	ول	3
Chica	بنت	<i>Bin</i>	بن	4
Coche	سيارة	<i>Siya</i>	سيا	5
Dátiles	تمر	<i>Tam</i>	تم	6
Plátano	موز	<i>Mo</i>	مو	7
Dinar	دينار	<i>Dina</i>	دينا	8
Pescado	سمك	<i>Sama</i>	سم	9
Patatas	بطاطا	<i>BaTa</i>	بطا	10
Llorar	بكي	<i>Baka</i>	بك	11
Sara	سارى	<i>Sa</i>	سا	12
Montar	ركب	<i>Raki</i>	رك	13
Escribir	كتب	<i>Kata</i>	كت	14
Comer	أكل	<i>Aka</i>	أك	15
Hablar	تكلم	<i>Taka</i>	تك	16
Dormir	نام	<i>Naa</i>	نا	17
Flor	وردة	<i>Ouar</i>	ور	18
Cuaderno	دفتر	<i>Daft</i>	دفت	19
Nariz	انف	<i>An</i>	أن	20
Cabeza	رأس	<i>Ra</i>	رأ	21
Vestir	لبس	<i>Lab</i>	لب	22
Jazmín	ياسمين	<i>Yasm</i>	ياسم	23
Ratón	فار	<i>Fa</i>	فا	24
Agua	ماء	<i>Ma</i>	ما	25

PRIMERA PARTE: DICTADO
SUBTEST LISTA B: PALABRAS DE ORTOGRAFÍA REGLADA

TRADUCCIÓN	✓	PALABRA	Nº
Dientes		اسنان	1
Jardín		بستان	2
Sol		الشمس	3
Luna		القمر	4
Yogur		لبن	5
Leche		حليب	6
Zumo		عصير	7
Profesor		معلم	8
Calle		طريق	9
Conductores		سائق	10
Negro		اسود	11
Verduras		خضروات	12
Frutas		فواكة	13
Compras		اشترى	14
Biblioteca		مكتبة	15
Gente		الناس	16
Guapo		جميل	17
Llover		المطر	18
Poner		وضع	19
Viajar		سافر	20
Tierra		الارض	21
Escuela		المدرسة	22
Soldados		جندي	23
Fabricas		مصنع	24
Primavera		الربيع	25

PRIMERA PARTE: DICTADO
SUBTEST LISTA A: PALABRAS DE ORTOGRAFÍA ARBITRARIA

TRADUCCIÓN	✓	PALABRA	Nº
Yazan		يزن	1
Interrogación		سؤال	2
Pregunta		سأل	3
Consultar		استشارة	4
Servicio		الخدمة	5
Artístico		فني	6
Reloj		ساعة	7
Miseria		بؤس	8
Cabeza		رأس	9
Invitación		أدع	10
Remitir		أعف	11
Aguador		سقى	12
Pacer		رعى	13
Así		هكذا	14
Consciente		واع	15
Responsable		مسؤول	16
Eso		ذلك	17
Taha		طه	18
El Corán		القرآن	19
Lectura		قراءة	20
Depravación		فسق	21
Remojar		بل	22
Pozo		بئر	23
Buenas noticias		بشرى	24
Intercesor		شفيع	25

PRIMERA PARTE: DICTADO
SUBTEST: PSEUDOPALABRAS

TRANSLITERACIÓN	✓	PSEUDOPALABRA	Nº
Dalam		دلم	1
Taber		تبير	2
Zukran		سكرا	3
Sareb		سرب	4
Atal		اتل	5
Tatab		تتاب	6
Tatalam		تتلم	7
Muter		متير	8
Gesab		خسب	9
Matene		متينة	10
Lemh		لمح	11
Sante		سنتة	12
Ahlam		احلام	13
Doh		دوء	14
Raode		رودة	15
Dalas		دلس	16
As-sare		السارع	17
Detah		دطعة	18
Sumala		سملاء	19
Al-hil		الحيل	20
Dahab		دهب	21
At-talege		التلج	22
Ar-ramsa		الرمسا	23
Desas		دصص	24
Total		تتل	25

**ANEXO II:
RESUMEN DE PUNTUACIONES Y PERFIL DE
RENDIMIENTO**

RESUMEN DE PUNTUACIONES Y PERFIL DE RENDIMIENTO

SUBTESTS DE LA BATERÍA		PUNTUACIÓN DIRECTA	DIFICULTADES				
			SÍ	DUDAS	NO		
					Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
1. Dictado de sílabas		25					
2. Dictado de palabras	A. Ortografía arbitraria	25					
	B. Ortografía reglada	25					
	A+B TOTAL	50					
3. Dictado de pseudopalabras	Reglas ortográficas	25					
4. Dictado de frases	A. Uso de harakat	10					
	B. Signos de puntuación	10					
	A+B TOTAL	20					
5. Escritura: texto narrativo		10					
6. Escritura: texto expositivo		10					
TOTAL		20					

ANEXO III: GRÁFICOS

GRÁFICO 7.1A: DICTADO DE SÍLABAS

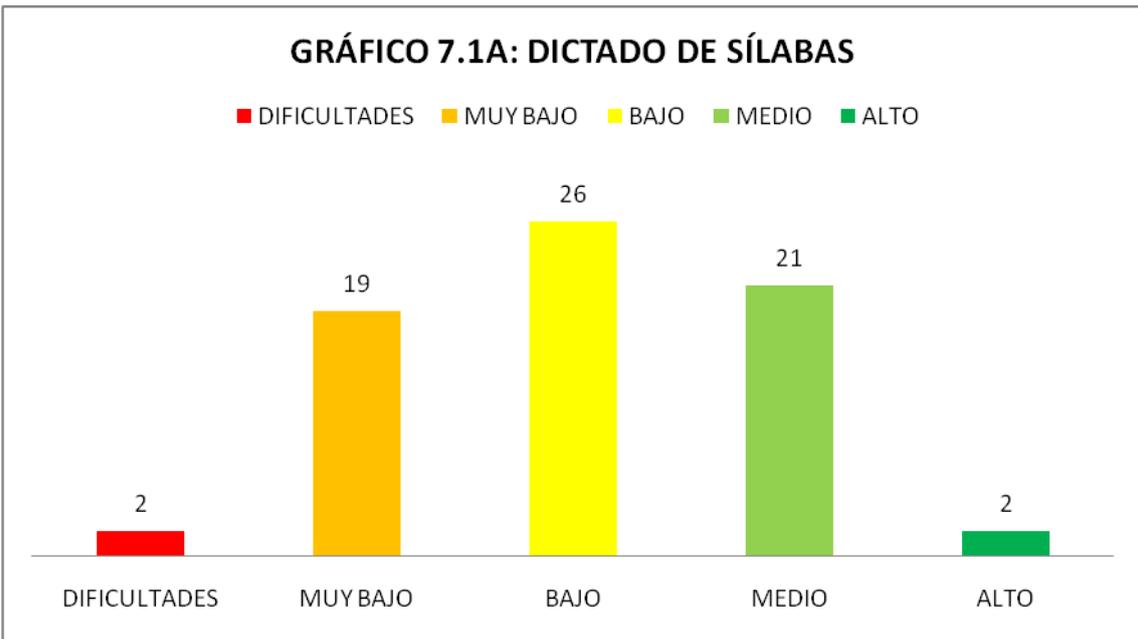


GRÁFICO 7.1B: DICTADO DE SÍLABAS

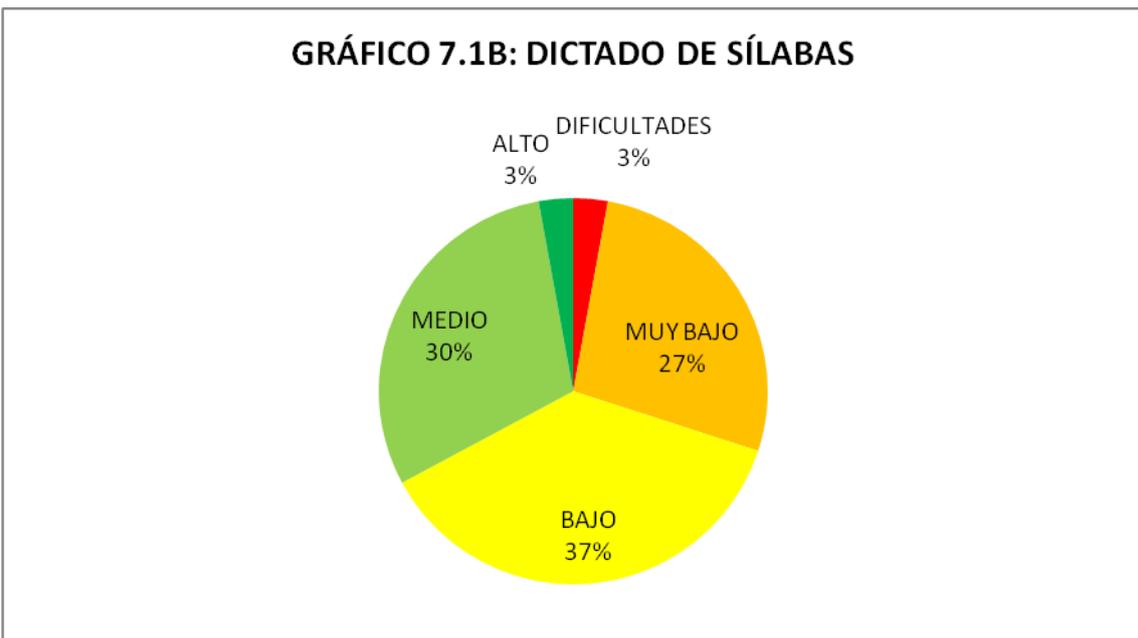


GRÁFICO 7.2A: DICTADO DE PALABRAS DE ORTOGRAFÍA ARBITRARIA

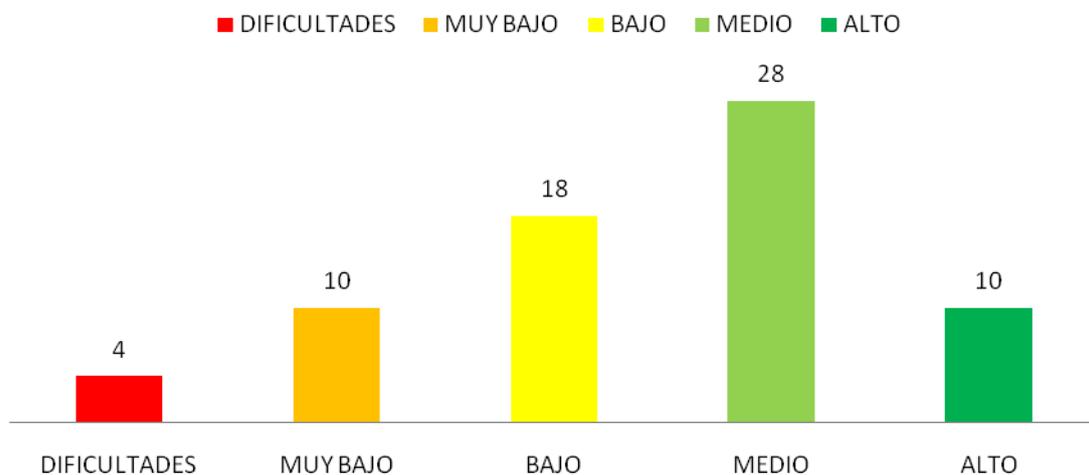
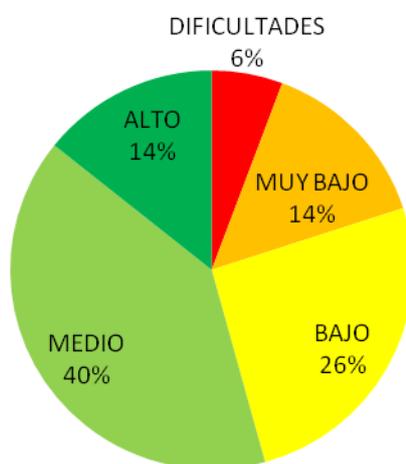
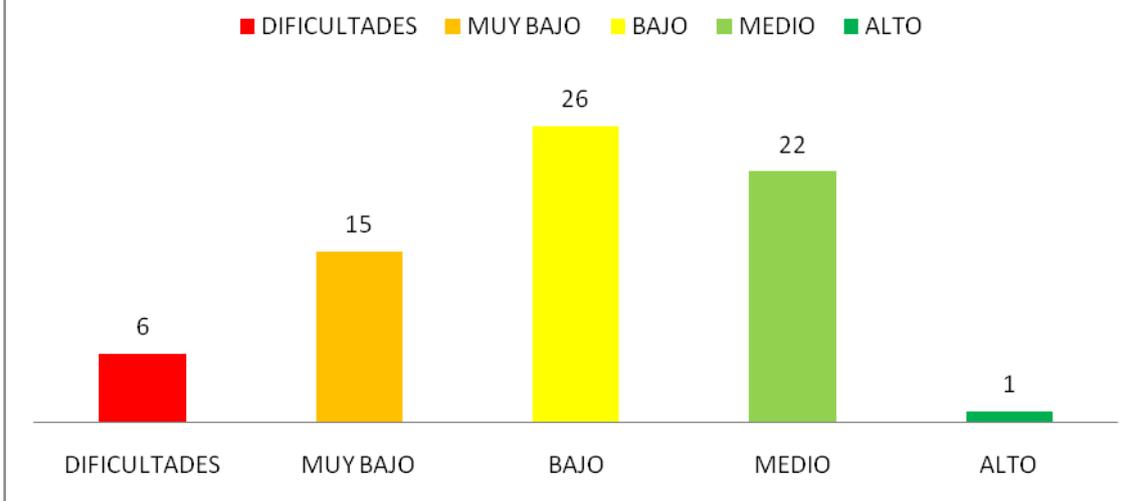


GRÁFICO 7.2B: DICTADO DE PALABRAS DE ORTOGRAFÍA ARBITRARIA



**GRÁFICO 7.3A: DICTADO DE PALABRAS DE ORTOGRAFÍA
REGLADA**



**GRÁFICO 7.3B: DICTADO DE PALABRAS DE ORTOGRAFÍA
REGLADA**

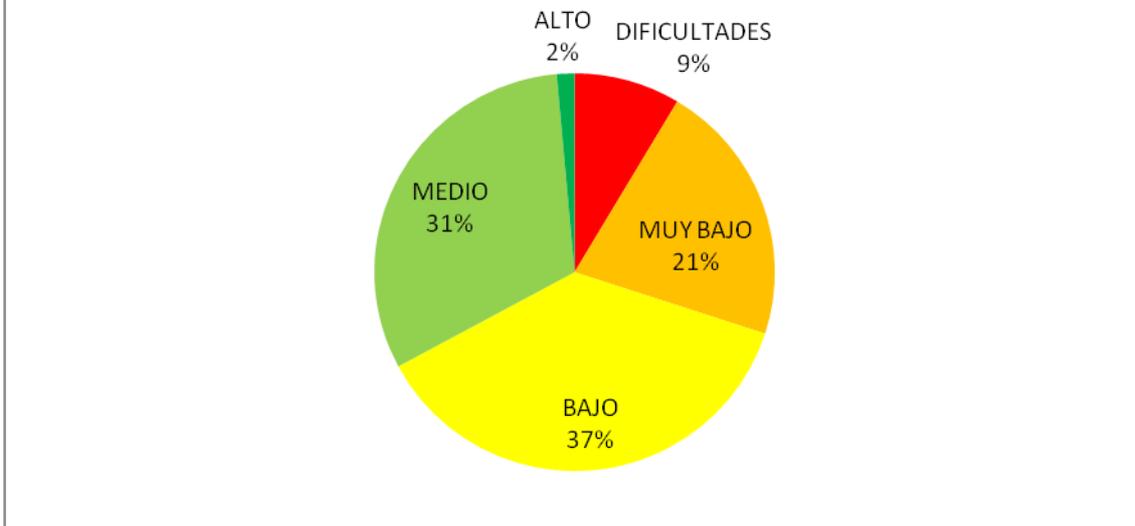


GRÁFICO 7.4A: DICTADO DE PSEUDOPALABRAS

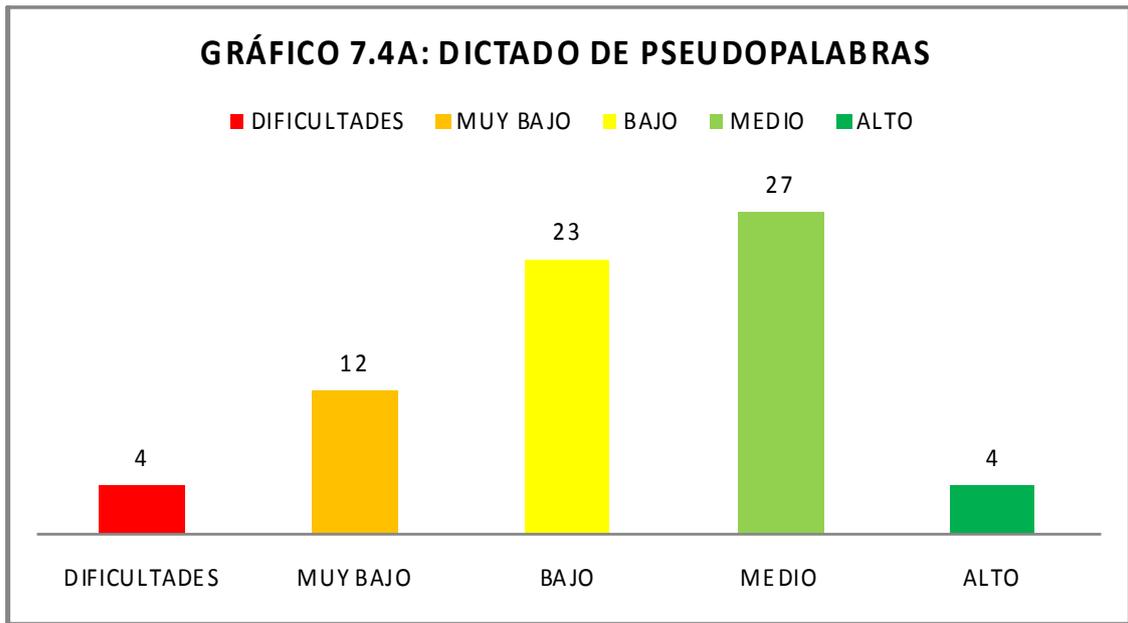


GRÁFICO 7.4B: DICTADO DE PSEUDOPALABRAS

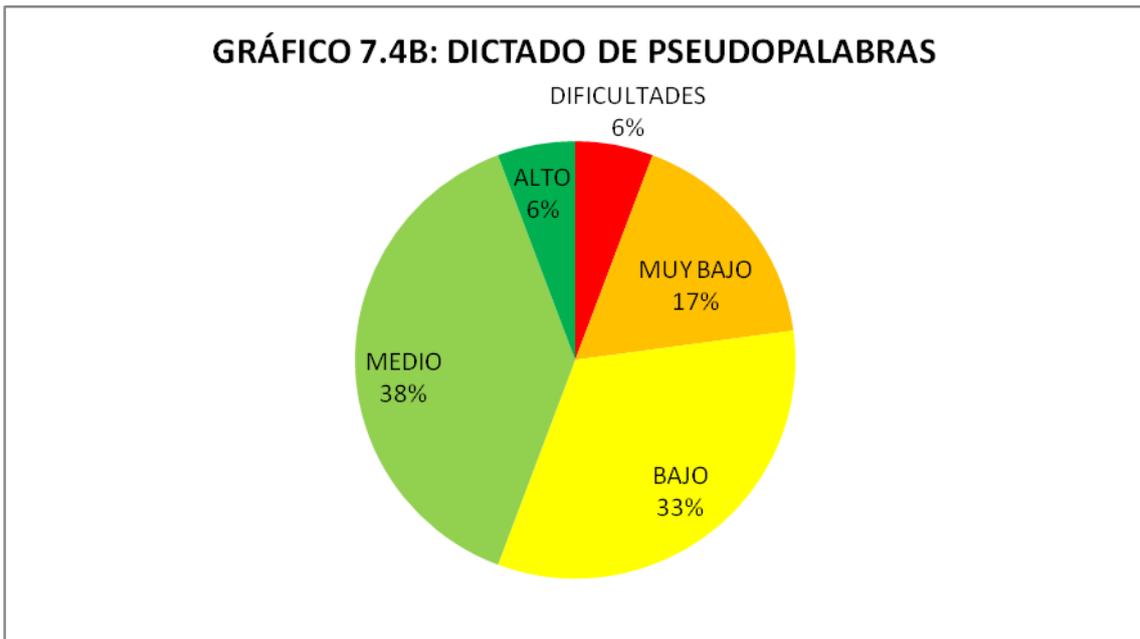


GRÁFICO 7.5A: DICTADO DE ORACIONES

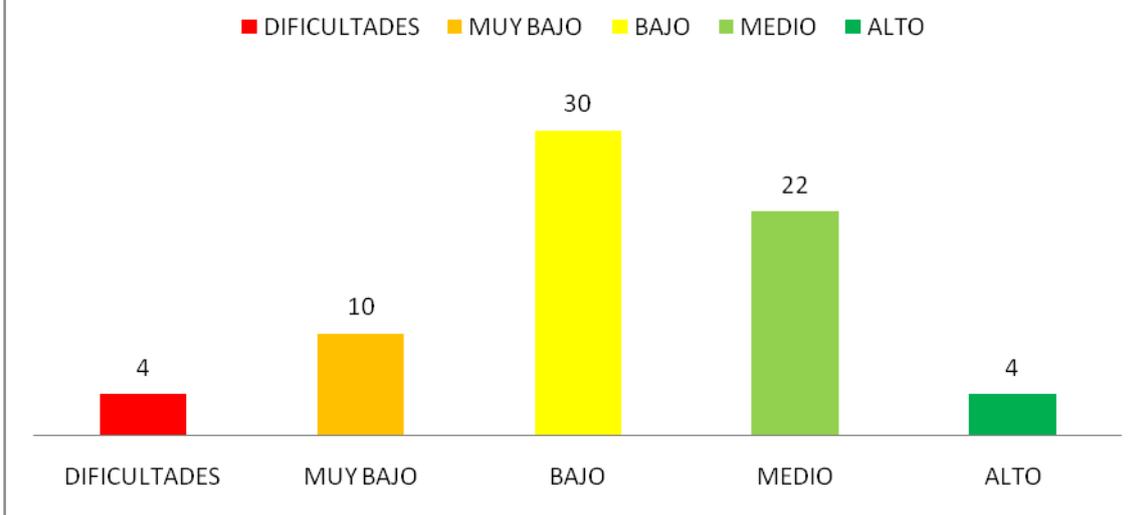


GRÁFICO 7.5B: DICTADO DE ORACIONES

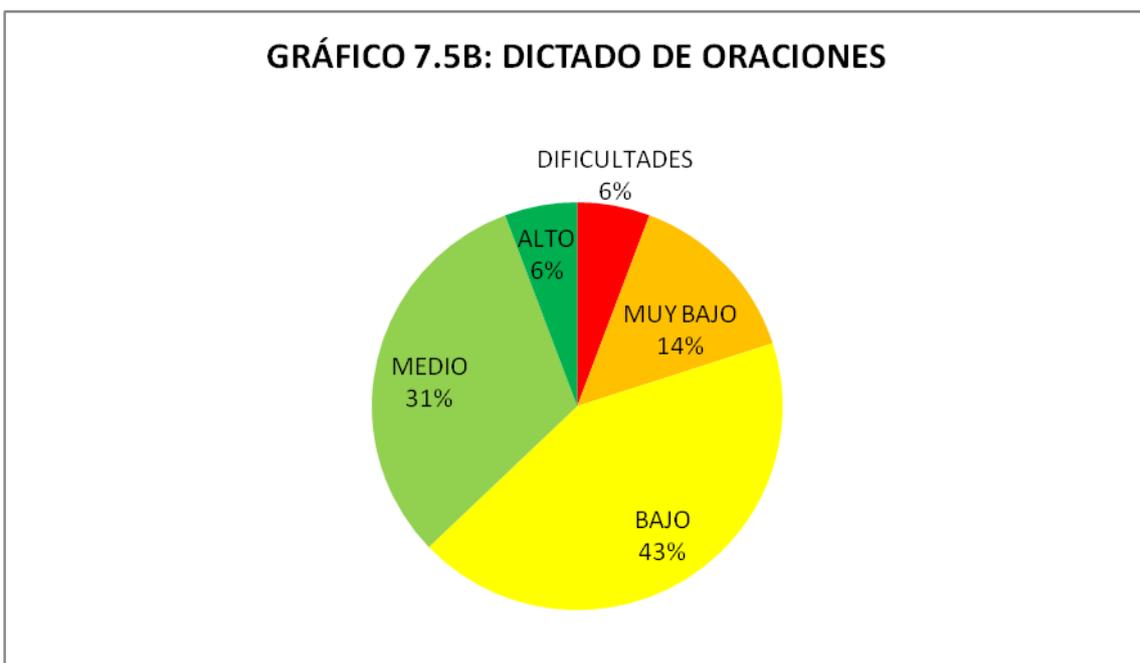


GRÁFICO 7.6A: ESCRITURA DE UN TEXTO NARRATIVO

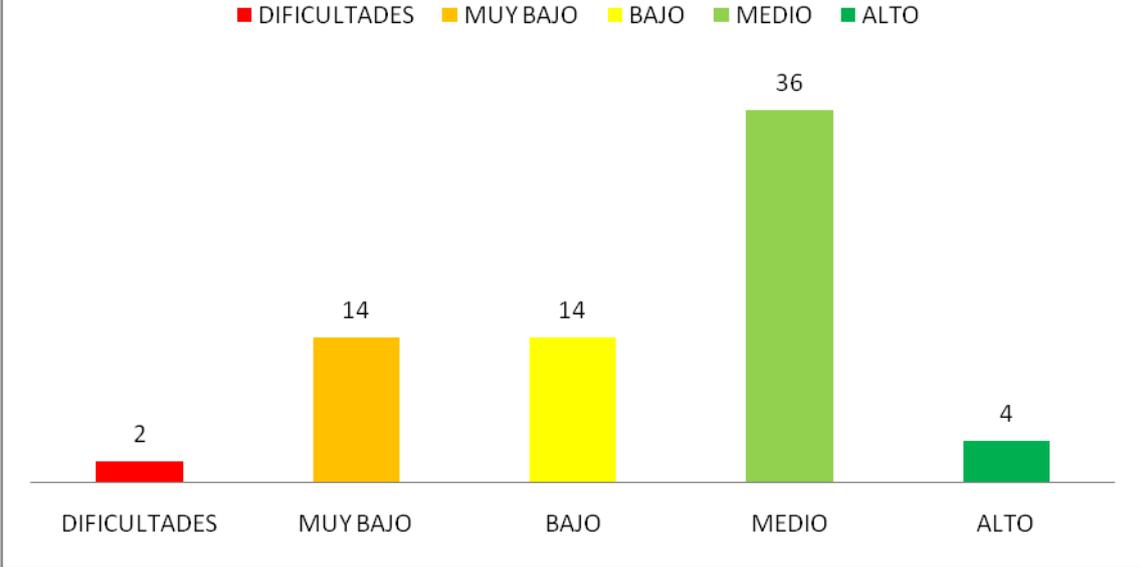


GRÁFICO 7.6B: ESCRITURA DE UN TEXTO NARRATIVO

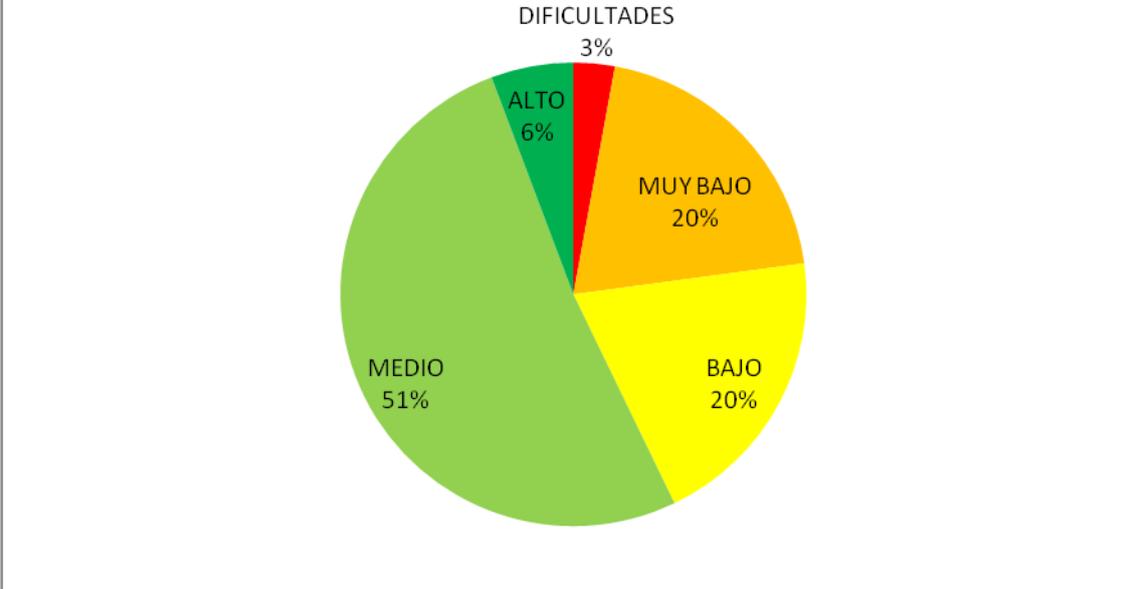


GRÁFICO 7.7A: ESCRITURA DE UN TEXTO EXPOSITIVO

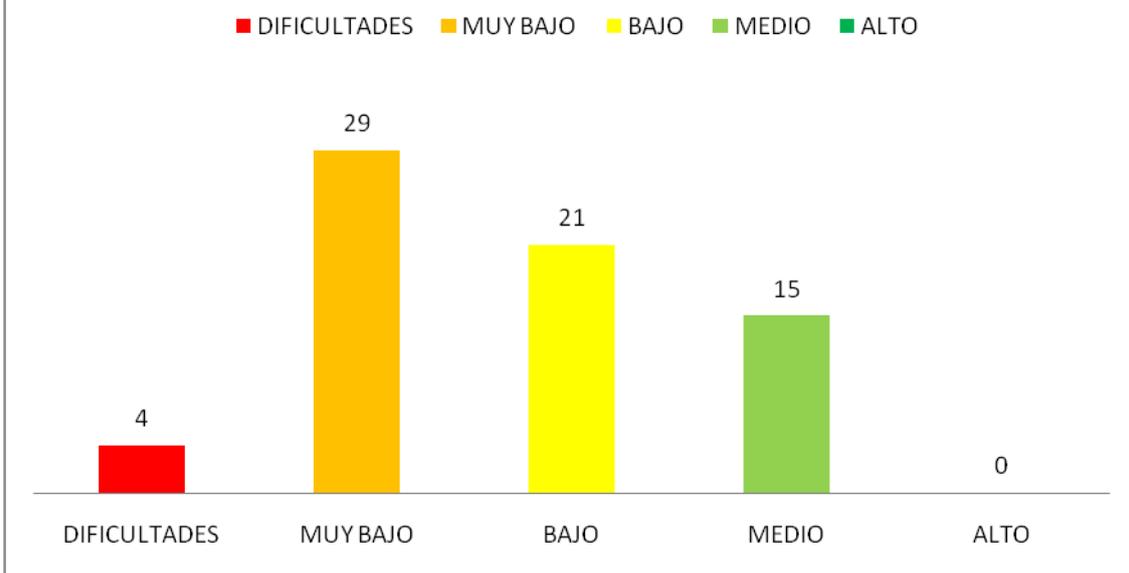


GRÁFICO 7.7B: ESCRITURA DE UN TEXTO EXPOSITIVO

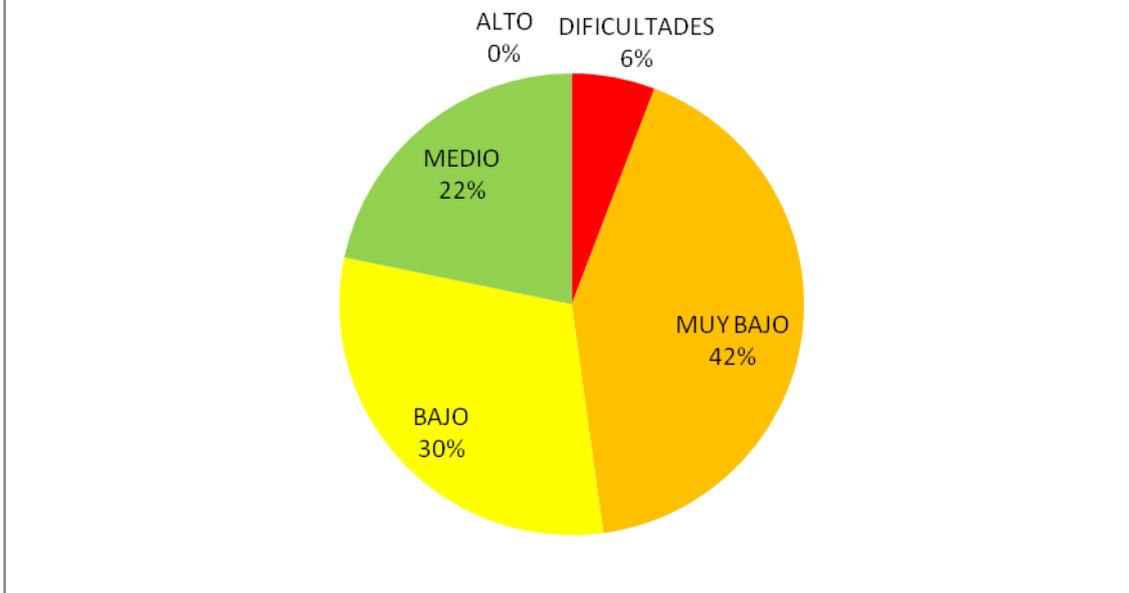


GRÁFICO 7.8A: PERFIL DE RENDIMIENTO PARA TODOS LOS SUBTESTS

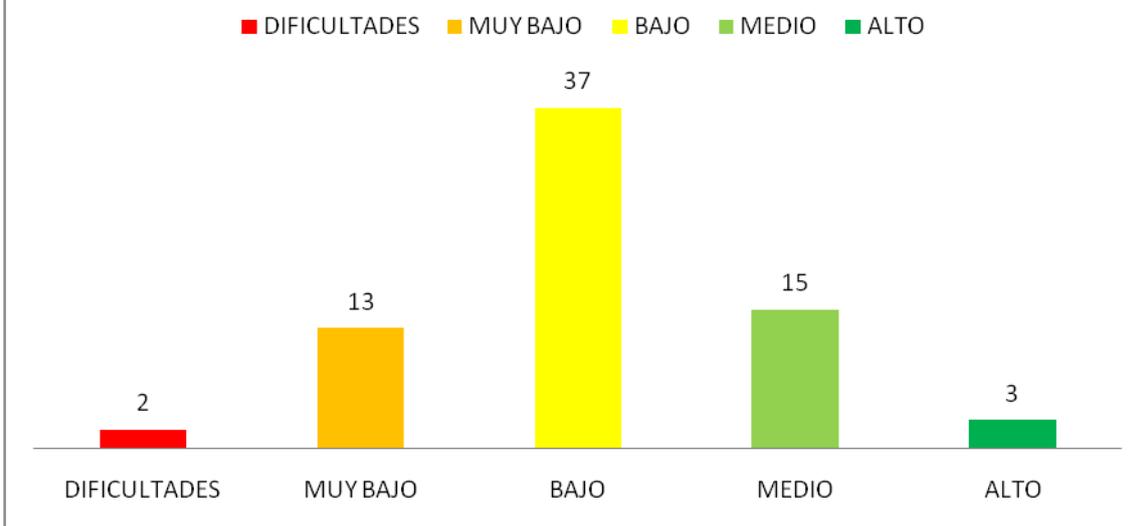


GRÁFICO 7.8B: PERFIL DE RENDIMIENTO PARA TODOS LOS SUBTESTS

