

L'avaluació psicopedagògica davant la diversitat sociocultural i de gènere. Biaixos

Màster en Psicopedagogia

Avaluació i Diagnòstic de Necessitats Educatives

- Quines semblances i diferències tenen els casos? Anàlisi.
- Per què són casos “poc clars”? Quina problemàtica es descriu?
- Quins reptes i dificultats es troben els professionals a l'hora de donar una resposta educativa ajustada a les necessitats educatives dels tres casos?
- Quin terme utilitza Paniagua (2017) per parlar d'aquest alumnat?
- Quines conclusions/idees principals n'extraieu?

LCSO → Famílies amb diversitat lingüística, socioeconòmica i cultural.

Masirent

- **Tutora: Àngela**
- **Mali, 3 anys a l'escola**
- **NSE baix. Baix capital cultural. Família amb dificultats per parlar el català-castellà**
- **3r Primària**
- **Diagnòstic: retard en l'adquisició del llenguatge. Nivell per sota de la Mitjana de l'aula**
- **Centre: escola catalana 5% LCSO**
- **Resposta educativa: Poches hores d'EE amb altres Companys, Intervencions individualitzades ad-hoc, ser menys exigents amb les activitats + algunes de diferents**

Si no hubiera sido por las entrevistas y reuniones previas, Masirent habría sido descrito simplemente como un chico algo **reservado que parecía tener pocas interacciones con sus compañeros**, pero no un alumno de n.e.e. Durante el tiempo en que se le pudo observar en su escuela, nadie supo expresar de manera certera qué dificultades tenía. A pesar de reconocer su buen progreso desde que llegara a la escuela con 5 años, seguía recibiendo el apoyo de la maestra de EE porque aún tenía “algunas dificultades”. El historial de Masirent ilustra de manera contundente **el peso de las decisiones subjetivas**. Así, la primera vez que se discutió su caso durante el año previo al trabajo de campo etnográfico, su maestra de EE le definió como un **caso serio**, incluyendo que iba **muy retrasado** en comparación con sus compañeros y compañeras y que **le faltaban rutinas básicas** y ciertas habilidades en relación con el proceso de **lectoescritura**. En cambio, una vez se iniciaron las observaciones de aula, tanto su tutora –Ángela- como su nueva maestra de EE afirmaron que Masirent no debía considerarse un caso “real” de EE, sino un niño que recibía una ayuda extra que sería retirada tan pronto como no la necesitase. Más tarde alguien reconoció que el hecho de que comenzara a recibir EE fue porque “se asumió que quizás en **casa no tenía la ayuda suficiente** y que sus **padres tenían una buena voluntad, pero no conocían el idioma de bien**” (miembro del equipo directivo). Sobre este punto, Ángela manifestó que existía un tema más amplio relacionado con el contexto de su familia y que quizás **sus padres no hacían todo lo posible para integrarse**.

Masirent no había sido oficialmente escogido para realizar ninguna evaluación por parte del Equipo de Atención Psicopedagógica (EAP, encargados de evaluar y planificar las n.e.e.), ni tampoco seguía ningún Plan Individualizado (adaptación curricular), extremo que su tutora no acababa de descartar que sucediera más adelante, cuando las cosas –refiriéndose al contenido curricular- se volviesen más “abstractas y complicadas”. La clase de Masirent era una clase bien gestionada por parte de Ángela, que siempre conseguía motivar a su alumnado y favorecer un clima donde hubiera un diálogo distendido. Además, la tutora de Masirent tenía un interés explícito en favorecer una aproximación socio-emocional a sus alumnos. De esta forma demostraba tener, como mínimo, dos de los tres criterios que Harry y Klingner (2006) usan para definir la calidad de la pedagogía del profesorado, gestión de la clase y atender a la naturaleza socioemocional del aprendizaje, siendo el tercero la capacidad instructiva.

Daniela

- **Tutor: David**
- **Mare dominicana, 6 anys a l'escola**
- **NSE baix. Baix capital cultural.**
- **5è Primària**
- **Molt poc atenta, amb algun grau de dislèxia i dificultats moderades en totes les assignatures**
- **Centre: escola catalana 5% LCSD. Clima tens a l'aula que dificulta, segons tutora, respostes individualitzades**
- **Resposta educativa: Poques hores d'EE amb altres Companys, Intervencions individualitzades ad-hoc, ser menys exigents amb les activitats + algunes de diferents**

Daniela fue descrita desde el principio como una niña con “muchísima imaginación”, ya fuera por su madre o por los profesionales con los que se mantuvieron las primeras reuniones. Como en los otros dos casos, las descripciones de Daniela evolucionaron durante el tiempo que duró la investigación, básicamente por lo que parecía ser una discrepancia entre sus pobres resultados académicos y un CJ normal. Mientras sus profesores repetidamente insistían en su falta de atención y sus problemas de comportamiento y creían firmemente en que tenía algún tipo de dislexia, su madre solo reconocía que tenía algunas dificultades al identificar ciertas letras. Como alguna de sus maestras comentó, la demanda de intervención por parte del EAP se había ido retrasando durante años, y por consiguiente Daniela no había sido evaluada de manera correcta ni tampoco contaba con la ayuda especializada que su tutor creía que necesitaba. En este punto la disparidad de opiniones era clara: parte del profesorado pensaba que los servicios externos no habían priorizado su caso, en parte porque había otros casos más urgentes o importantes; mientras que otras personas no tenían reparos en señalar a su familia como poco proactiva. En una de las conversaciones que se mantuvo con David, su tutor, se reconoció que había existido un grave problema de comunicación con sus padres.

Para poner las cosas más difíciles, la clase de Daniela era descrita como una de las más difíciles de la escuela y cuando David no estaba en clase, ésta se convertía en una guerra sutil entre profesorado y estudiantes. En claro contraste, David mostraba una buena gestión de la clase, y su juventud y cercanía –así como ser su profesor de Educación Física- le permitían mostrarse simpático, pero a la vez riguroso y exigente con su grupo. Por otro lado, David intentaba siempre que podía introducir actividades colaborativas y que fueran interesantes y también ponía el acento en el clima de aula, un prerrequisito que él consideraba fundamental para favorecer que el alumnado pudiera trabajar siguiendo su propio ritmo. Sin embargo, Daniela solía sentarse cerca de alumnos que tenían mayores dificultades que ella, lo cual no hacía sino distraer aún más su atención. Como ocurriera con Masirent, en el caso de Daniela, aunque de manera más secundaria debido a su dislexia, la familia también aparecía como un argumento para explicar sus dificultades. De hecho, a pesar de que David comentó que durante los últimos seis meses solo se había entrevistado con su familia en una ocasión, en el informe de evaluación del 3er trimestre se recogía que “la familia no había asumido sus responsabilidades en casa”, enfatizándose así la actitud negativa de sus padres, pero sin mencionarse los problemas que existían en el grupo de Daniela, la incapacidad del profesorado para atender a sus necesidades o ese problema de comunicación que se comentó anteriormente.

Iliase

- **Tutora: Mireia**
- **Nascut a Catalunya i de família marroquina.**
- **NSE baix. Baix capital cultural. Família amb dificultats per parlar el català-castellà**
- **4t Primària**
- **Problema de vista, moltes dificultats de lectoescriptura, i un nivell molt per sota del seu grup**
- **Centre: escola catalana de classe social treballadora (30% LCSD). Aula de major complexitat amb molts conflictes.**

El caso de Iliase es de especial interés porque a pesar de los continuados esfuerzos de su maestra de EE, Raquel, y la buena colaboración de su familia, era el que presentaba los mayores problemas de los tres casos que se han descrito. En su clase se pudo observar el impacto negativo de una continua incapacidad por parte de sus tutoras de gestionar la clase, donde había broncas continuas y peleas entre el alumnado y entre algunos niños y niñas y los distintos profesionales. En un inicio, Iliase fue identificado con problemas de visión y, tras una intensiva intervención de un servicio privado externo, había continuado mostrando dificultades serias con el proceso de lectoescritura y una capacidad para distraerse muy elevada. Todo eso no había provocado la intervención del EAP durante cinco años, lo que a su vez había causado una cierta desafección por parte de Raquel y sus tutoras, Bea y Mireia.

A pesar de que Iliase fue descrito durante las primeras entrevistas como un alumno que no parecía tener ninguna dificultad a primera vista, durante la primera observación que pudo realizarse en su aula Iliase destacaba como uno de los niños más distraídos y perdidos de la clase. Más adelante, casi todo el mundo le describió como un estudiante “muy difícil” y que la escuela no sabía qué más hacer con él. Una de sus tutoras, Bea, hablaba abiertamente sobre su falta de tiempo para atender las necesidades educativas de Iliase, a pesar de que éste oficialmente estaba siguiendo un Plan Individualizado. De hecho, tanto Bea como Mireia gastaban casi todas sus energías en intentar retener el control de la clase, algo que pocas veces sucedía, de manera que su capacidad para centrarse en la pedagogía y la atención a la diversidad se veía reducida de manera drástica. Falto de alguien que le acompañara, Iliase constantemente perdía las tareas de casa y rara vez acababa el trabajo de clase. En contraste, pudo observarse el titánico esfuerzo de Raquel, que atendía a Iliase siempre con cariño en su aula de EE y a quien le intentaba adaptar todas las actividades. Por otro lado, Raquel había conseguido, usando su propio tiempo personal, asegurar los servicios externos de un centro de visión, en estrecha colaboración con su familia. Sorprendentemente, durante las evaluaciones trimestrales e incluso en la reunión de atención a la diversidad con la responsable del EAP del centro, su caso fue apenas comentado, ni tampoco el análisis de su progresión –o su estancamiento– fue un tema discutido por los miembros de la comisión.

La construcción de necesidades: ponderando las explicaciones “culturales” y “cognitivas”

A pesar de la confianza generalizada hacia el modelo psico-médico mostrada por los profesionales (Paniagua, 2015) al intentar definir las necesidades del alumnado LCSD que mostraba dificultades de aprendizaje, Raquel afirmaba que “las cosas no eran tan simples”. En estos casos, el alumnado corría el riesgo de quedar desatendido y ser identificado como de n.e.e. después ir quedándose rezagado durante años. De hecho, los tres casos discutidos en este artículo sufrieron retrasos en los procesos de evaluación externa y solamente Daniela había recibido un diagnóstico recientemente. Esos retrasos eran el resultado de una combinación de factores, que incluían “los diferentes prismas que utiliza cada maestra para observar las necesidades del alumnado”, como manifestó Ángela; la falta de coordinación, especialmente durante las transiciones de curso; o la falta de involucración de las familias. Como se ha descrito en otro lugar (Paniagua, 2015), las relaciones de los profesionales con las familias LCSD eran complicadas. En concreto, las familias de estos tres casos afrontaban unas condiciones socioeconómicas precarias y tenían poca experiencia en la educación formal en sus respectivos países. Si a esto se le añade su a veces limitada capacidad para hablar en castellano o catalán (excepto en el caso de Daniela), el resultado es que para estas familias era complicado orientarse en el sistema educativo y comprender el detalle de las intervenciones de los profesionales.

Aunque a veces las descripciones que las tutoras y los tutores hacían de Masirent, Daniela e Iliase pudieran parecer negativas, nadie les consideraba como un alumnado inherentemente patológico. Es más, las maestras y los maestros asumían que sus dificultades podían atenderse con una correcta organización de los soportes, la aplicación de adaptaciones curriculares y una intervención coordinada. Por consiguiente, la mayoría aproximaba las etiquetas con precaución, como ponía de manifiesto Ángela: *Creo que a veces magnificamos las cosas... y es por eso que me gusta conocer la opinión de otros profesionales que trabajan con ellos.*

Sin embargo, David, Ángela, y el resto de tutoras insistían constantemente en la falta de ayuda y orientación para acometer estas intervenciones. David, por ejemplo, mencionó un taller donde recibió ninguna estrategia práctica y comentaba que los instructores “no conocen la realidad que tenemos en las aulas”. Él creía que el reto principal era elaborar actividades donde todo el mundo pudiera participar a su manera, pero que esto resultaba “tremendamente complicado”. Bea, siempre preocupada por su clase, manifestaba que en demasiadas ocasiones no recibía respuesta a sus preguntas y que estaba cansada de pedir soluciones a sus problemas. En un sistema que abiertamente confía en los discursos de los especialistas, las respuestas tendían a hacerse en base a localizar el problema en el mismo alumnado, ya que éste era el que al final tenía que adaptarse al contexto de aula y, especialmente, a la ausencia de soportes o adaptaciones. Sobre la falta de servicios especializados, Raquel mostraba dudas acerca de la conveniencia de los servicios existentes para atender a aquellos casos que no eran de incorporación reciente ni exactamente de EE.

Tendría que haber otro tipo de soporte para aquellos que llevan tres o cuatro años y continúan quedándose rezagados. Un soporte diferente al de EE que no puede ser ignorado, porque esas necesidades específicas ahora mismo están desatendidas.

Dado que estos profesionales no habían recibido una formación u orientación específica sobre la diversidad cultural, basaban sus respuestas a esta diversidad en su pertenencia como miembros de la cultura dominante, forjando una legitimación de la posición social del docente frente a la minoría (Carrasco, 2003). De este modo, los prejuicios y expectativas sesgadas formaban parte de sus visiones de las familias, tal y como se desprende del concepto de “familias cerradas” que usaban algunos profesionales para referirse a aquellas familias LCSD que eran aparentemente menos capaces de ayudar a sus hijos e hijas (Autor, 2015).

Mi sentimiento personal, que no he corroborado, es que la diferencia cultural es más importante que la clase social. Esto pasa con las familias árabes. No quieren malgastar su tiempo, traen a sus hijos a la escuela porque es obligatorio, pero... ¿Quién no ha traído los deberes hechos porque sus padres deberían haberla ayudado? La niña marroquí, otra vez.

Lejos de ser una visión testimonial o anecdótica, Carrasco, Pàmies y Bertran (2009) han descrito como la estructura de la escuela se presenta como muy inflexible y se adecúa poco a las realidades de las familias, a quienes su pertenencia étnica suele verse como un problema para la socialización de sus hijos e hijas. De hecho, la amalgama de factores familiares y contextuales suele vertebrarse en una narrativa que une lo cultural –que suele incorporar y ocultar las diferencias de clase– con las n.e.e.

El extremo de esa narrativa la podemos encontrar, por ejemplo, en el transcurso de una charla ofrecida por un psicólogo de un EAP sobre las necesidades del alumnado de familias LCSD. La cita es larga, pero merece la pena reproducirla en su totalidad:

...estos factores de riesgo [del contexto familiar] provocan un fenómeno que yo denomino, es un invento mío, provoca una ‘deficientización’, a ver si me explico: tenemos alumnos que no son deficientes ni mucho menos, pero el hecho de sufrir todas estas consecuencias... eh... le pasas un test y te sale deficiente, sale ‘deficientado’, no es deficiente, se ha ‘deficientado’ por falta de atención [en casa], falta de expectativas [de los padres], niños que se pasan muchas horas sin nadie, esto provoca una ‘deficientización’, es curioso.

Esta intervención recoge tímidamente –aunque de manera visiblemente racista- una idea elaborada hace tiempo por diversos autores que estudian la sobrerrepresentación en Estados Unidos (ej. Artilles y Trent, 1994; Blanchett, Klingner y Harry, 2009) y que es usada de manera mucho más cautelosa y matizada por buena parte de los profesionales de las escuelas: que las condiciones socioculturales y económicas influyen en el desarrollo del alumnado de tal manera que posteriormente la escuela tiende a identificarlos como alumnado de EE, algo que los estudios en la Unión Europea comienzan también a verificar (ej. Berhanu y Dyson, 2012; Strand y Lindsay, 2009).

A pesar de estas ambigüedades y conexiones entre lo cultural y lo biológico, los maestros y maestras de Masirent, Daniela e Iliase parecían usar un sistema de oposiciones donde esas necesidades educativas especiales estaban o bien asociadas entorno a ideas de madurez o con cuestiones sociales y culturales. Estas taxonomías ayudaban precisamente a los profesionales a aproximar las ambigüedades provocadas por la intersección entre la EE y la diversidad cultural. Aplicado a los casos descritos aquí, estos dos sistemas de oposiciones vestían las narrativas en torno a las necesidades de Masirent, que se entendían como ocasionadas por problemáticas sociales y culturales, donde el contexto familiar, percibido desde la perspectiva del déficit, aparecía como variable principal. En el otro extremo aparecía Iliase, cuyas necesidades se ligaban a problemas de desarrollo, especialmente porque su familia mostraba una buena predisposición para colaborar y porque Iliase había nacido en Catalunya, cosa que hacía más improbables, aunque no inexistentes, las explicaciones de corte más cultural o social. El caso de Daniela caía en algún punto intermedio entre esos dos extremos. A pesar de estar diagnosticada de dislexia y que sus problemas de comportamiento eran más visibles, las visiones negativas acerca de su familia tenían una relevancia importante.

Una mirada más atenta, sin embargo, nos muestra como más allá de la superficie, las explicaciones culturales y las cognitivas funcionaban como un argumento auto sellado, con profundas conexiones: mientras los profesionales no veían a este alumnado como enteramente patológico –en parte porque eran conscientes de sus circunstancias socioeconómicas y culturales–, sí que daban forma a sus necesidades bajo el discurso de la Educación Especial, ya que no disponían de otras narrativas –o servicios especializados–. Asimismo, en este proceso tendían a ver otras circunstancias asociadas a su contexto –como podría ser el bilingüismo, la adaptación sociocultural o su situación de clase

precaria– como algo que tendía a ser problemático, lo cual a su vez reforzaba su visión de sus familias como disfuncionales o menos capaces. Por supuesto, el racismo biológico nunca es visible en los discursos populares o profesionales, pero el **racismo cultural en la forma de visiones desde el déficit** sigue impregnando la manera en que las escuelas “disciplinan” la diversidad cultural en el estado español (Ríos-Rojas 2014).

Volviendo a esa falsa analogía entre diversidad cultural y discapacidad, puede verse como esas dos categorías están conectadas, ya sea en la forma en que su pertenencia a familias LCSD ‘pondera’ el discurso psico-médico: “Masirent no es un caso serio de EE ... hay un problema cultural... su familia no le ayuda lo suficiente”. Mientras que la hegemonía y dependencia del sistema de educación especial arrastraban la manera de entender sus necesidades educativas: “La familia de Daniela no la atiende como es debido... pero ella tiene un déficit de atención... dislexia”.

Casos dubtosos (EE i Div. Sociocultural)		
Masirent	Daniela	Iliese
<ul style="list-style-type: none"> • Tutora: Àngela • Mall, 3 anys a l'escola • NSE baix. Baix capital cultural. Família amb dificultats per parlar el català-castellà • 3r Primària • Diagnòstic: retard en l'adquisició del llenguatge. Nivell per sota de la Mitjana de l'aula • Centre: escola catalana 5% LCSD • Resposta educativa: Poques hores d'EE amb altres Companys, intervencions individualitzades ad-hoc, ser menys exigents amb les activitats + algunes de diferents 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor: David • Mare dominicana, 6 anys a l'escola • NSE baix. Baix capital cultural • 5è Primària • Molt poc atenta, amb algun grau de dislèxia i dificultats moderades en totes les assignatures • Centre: escola catalana 5% LCSD. Clima tens a l'aula que dificulta, segons tutora, respostes individualitzades • Resposta educativa: Poques hores d'EE amb altres Companys, intervencions individualitzades ad-hoc, ser menys exigents amb les activitats + algunes de diferents 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutora: Mireia • Nascut a Catalunya i de família marroquina. • NSE baix. Baix capital cultural. Família amb dificultats per parlar el català-castellà • 4t Primària • Problema de vista, moltes dificultats de lectoescriptura, i un nivell molt per sota del seu grup • Centre: escola catalana de classe social treballadora (30% LCSD). Aula de major complexitat amb molts conflictes.

- **Quines semblances i diferències tenen els casos? Anàlisi.**
- **Semblances:**
 - Alumnes LCSD (Diversitat lingüística, socioeconòmica i cultural).
 - Baix capital cultural.
 - Condició socioeconòmica baixa
 - Poca experiència en l'educació formal per part de les famílies.
 - Límits en l'idioma (poca comprensió)
 - No considerat alumnat amb problema patològic
 - Retràs en els processos d'avaluació externs

- Nivell per sota de la resta del grup classe
- Falta d'involucració de les famílies
- Poques hores d'EE amb altres Companys.
- Alumnes NESE.
- Falta de coordinació
- Pla individualitzat.
- Suport educatiu
- Diferències:
 - Masierent contexto familiar principal debilitat, Iliase context familiar principal fortaleza.
 - Daniela/Iliase problemas comportamentales, Masirent no referència.
 - En el cas de la Mireia, els tutors no tenien una bona gestió de l'aula, en canvi als altres dos casos si hi havia un bon control i gestió de la classe
 - *ii una tenia además algo físico de visión, no? Iliase problema de visión*
 - Daniela no problemes lingüistics amb la família (no entenen el castellà), en els altres casos si
 -

- **Per què són casos “poc clars”? Quina problemàtica es descriu?**

Es tracta de casos poc clars degut a que, com menciona l'autor, existeix una **falsa analogia entre diversitat cultural i discapacitat**, i les condicions socioculturals i econòmiques influeixen en el desenvolupament de l'alumnat, fent que posteriorment l'escola els identifiqui com a alumnat de EE.

-Tot i que s'observa que són casos complexos, s'observa que no es cerca rapidesa per donar respostes educatives clares cap a les infants.

- **Quins reptes i dificultats es troben els professionals a l'hora de donar una resposta educativa ajustada a les necessitats educatives dels tres casos?**

- Dificultats en la comunicació i interacció amb la família (dificultats de llenguatge, comprensió de la cultura escolar, la llengua, etc.) / Falta de involucració
- Mestres amb diferents prismes per observar les dificultats de l'alumnat

- Procrastinació de l'atenció per part serveis externs (tipo EAP) (per prioritització d'altres casos considerats més importants o per poca proactivitat per part de la família)
 - Dinàmiques grupals complexes ingestionables pels mestres (clase concreta amb 'clima tens que dificulta respostes individualitzades')
 - Falta de temps per atendre individualitzadament a les alumnes (**cas concret: mestra Bea(?)**)
 - Falta de coordinació entre les diferents agents educatives
 - Falta d'ajuda i orientació per realitzar les intervencions (havien rebut cursos i formacions però inefectius)
 - Context familiar percebut desde la perspectiva del dèficit
 - **Ambigüedat provocada per la interacció entre les EE i la diversitat cultural (esto maybe no es aquí pero es imp!)**
- **Quin terme utilitza Paniagua (2017) per parlar d'aquest alumnat?**

Utilitza el terme d'alumnes LCSD (Diversitat lingüística, socioeconòmica i cultural) per no parlar d'alumnat o famílies migrants, ja que troba que no es el mateix venir d'un país amb similituds lingüístiques i culturals que d'un país que no té aquestes semblances.

- **Quines conclusions/idees principals n'extraieu?**
 - Poca eficiència en l'atenció sobre els casos
 - L'absència d'instruments diagnòstics adequats per a aquest alumnat
 - La manca de competències culturals i, principalment, lingüístiques d'aquests professionals quan no comparteixen la llengua dels estudiants que requereixen aquesta avaluació diagnòstica
 - L'estructura d'escola no s'adequa a la realitat de les famílies (inflexibilitat)
 - Les condicions socioculturals i econòmiques influeixen en el desenvolupament de l'alumnat
 - Les problemàtiques principals estan associades al bilingüisme, la situació precària i l'adaptació sociocultural
 - Racisme cultural alhora de veure el dèficit, introduïnt infants de famílies LCSD als contextos d'educació especial.

- **Identificar característiques i veure quines mesures d'atenció a la diversitat es donen:**

Mesures: Organització dels suports, l'aplicació d'adaptacions curriculars i una intervenció coordinada.

→ **Possibles ítems a seleccionar dels casos:** Característiques / Mesures /