

¿En qué componentes de la inteligencia emocional se destacan los niños y niñas con dificultades de aprendizaje?

Olga Elena Cuadros Jiménez.¹

*Departamento de Educación Infantil. Facultad de Educación.
Universidad de Antioquia*

Resumen

Las Dificultades de Aprendizaje (DA), asociadas al componente lecto-escritor o lógico-matemático, son un fenómeno frecuente en el contexto educativo. Establecen un desafío escolar para todos los agentes implicados en el proceso, en la medida en que se relacionan con consecuencias sociales y emocionales en los niños y niñas con DA, tales como sentimientos negativos que se manifiestan a través de una baja autoestima y un alto nivel de frustración por las dificultades académicas que se les presentan y que impactan en el autoconcepto. Estos problemas emocionales y sociales se evaluaron a través de las escalas EDIEN, diseñadas para esta investigación y diligenciadas por tres tipos de informantes (padres, maestros y alumnos), con base en los cinco componentes de la Inteligencia Emocional (IE), en una muestra de 48 niños y niñas de 18 instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín, divididos en dos grupos (24 niños y niñas con DA y 24 niños y niñas sin DA). Los resultados de la comparación entre los grupos muestran diferencias percibidas por los tres tipos de informantes en cuanto a los componentes de autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales y de comunicación. En general, los niños y niñas sin DA evalúan globalmente su autoconcepto académico y social, mientras que los niños y niñas con DA dividen su autoconcepto, enfocándolo al área donde se sienten más competentes, que sería el de comprensión social (empatía). El grupo con DA muestra bajas puntuaciones en el componente de habilidades sociales y de comunicación. Las interacciones con el sexo y la edad no son significativas. Se concluye que si bien los niños y niñas con DA tienden a reconocer un déficit o aspecto negativo en su desempeño

¹ Psicóloga, Magíster en Educación Universidad de Antioquia. Estudiante de Doctorado en Psicología. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: olgacuadros@gmail.com.

escolar, lo compensan con un autoconcepto positivo en cuanto a otras dimensiones, para así mantener una imagen estable de sí mismos.

Palabras clave: Dificultades de Aprendizaje (DA), Inteligencia Emocional (IE), autoconcepto, percepción de padres, maestros y alumnos.

In which areas of emotional intelligence do children with learning disabilities stand out?

Abstract

Learning disabilities (LDs), usually associated to reading-writing or logical-mathematical abilities, are very common in classrooms. They pose a real challenge to all the persons participating in the education process, as they are usually connected to social and emotional consequences for the kids with LDs, such as negative feelings expressed as a low self-esteem and a high level of frustration with academic difficulties, thus affecting their self-concept. These kinds of social and emotional problems were assessed by means of the EDIEN scale, specifically designed for this research project and completed by three different groups of participants (parents, teachers, and students), using the five components of emotional intelligence (EI). The sample included 48 kids from 18 public schools of the city of Medellín, sorted out in two groups (24 kids with LDs and 24 kids without them). The comparisons show several differences perceived by the three kinds of participants, in terms of self-control, empathy, self-motivation, and social and communicative abilities. In general, the kids with no LDs assess their academic and social self-concept in a global manner, while the kids with LDs partition their self-concept, focusing on those areas where they feel more capable—usually social comprehension (empathy)—. The group of kids with LDs presents low scores in terms of social and communicative abilities. Differences in terms of sex and age are not significant.

Key words: Learning Disabilities (LDs), Emotional Intelligence (EI), self-concept, the perception of parents, teachers, and students.

Introducción

Las Dificultades de Aprendizaje (DA) en niños entre los 8 y 11 años aparecen como un fenómeno frecuente en el contexto educativo, con índices de prevalencia entre 8% y 15% (Lyon, 1996, citado por Uribe, 2007). Estas dificultades implican un desafío tanto para los niños y niñas como para padres y maestros, que deben asumir no solo las consecuencias cognitivas que se derivan de la presencia de las DA, sino aquellas que se relacionan con la consolidación de las relaciones sociales y las respuestas emocionales en los niños y niñas con DA (Baker y Zigmond, 1990; Fuchs *et ál.*, 1995).

La imposibilidad de establecer definiciones claras sobre las DA derivó en que durante las

primeras seis décadas del siglo XX, los sujetos con problemas de aprendizaje fueran mal diagnosticados y por tanto no recibieran las intervenciones adecuadas, predisponiéndolos al fracaso académico bajo las condiciones “normales” de la escuela tradicional (Aguilera, 2004). Para explicar las DA han surgido algunos modelos explicativos de carácter interaccionista, que conciben las DA como un fenómeno conjunto, combinando el impacto de factores intrínsecos y extrínsecos como explicación de las alteraciones en el proceso de aprendizaje (Miranda, 1986). Para efectos de este estudio, se partió de la perspectiva interaccionista, ya que permite integrar aspectos ambientales, sociales y psicológicos de los sujetos, entre los cuales se destaca el componente emocional, para comprender las implicaciones que tienen las DA en la percepción de competencia de los niños realizada por autoreporte y la que tienen los padres y maestros sobre los menores.

Las caracterizaciones socio-emocionales del perfil de los niños con DA establecen como rasgos principales el aisla-

miento físico, la evasión de las situaciones de interacción grupal, la suspensión de una actividad frente a los primeros indicios de dificultad, las conductas de agresividad verbal o física como mecanismos de defensa para contrarrestar los rechazos o provocaciones reales o anticipadas de otros niños y bajos umbrales de tolerancia a la frustración, lo cual se traduce en términos de los procesos de aprendizaje, en un rechazo para realizar actividades por temor a no ser capaces de llevarlas a cabo. En general se tiende a establecer que debido a la presencia de las DA, los niños y niñas responden principalmente con sentimientos negativos que se manifiestan a través de una baja autoestima y un alto nivel de frustración por los problemas académicos que presentan (Achenbach, 1978; Mercer, 2000; González-Piñeda *et ál.*, 2000; Kavale y Forness, 1996; Kalyva y Agaliotis, 2009).

Rappaport (1975, citado por Mercer, 2000: 242) afirma que los sujetos que presentan DA desarrollan sus emociones en una forma diferente a la de aquellos que no las presentan, ya que no focalizan su atención en aprender y desarrollar aptitudes sobre lo que “pueden hacer bien”, sino en lo que “no pueden hacer” o “hacen mal”. Esta actitud se considera como el desarrollo de un autoconcepto bajo y un pobre nivel de estima personal (Licht, 1984, citado por Mercer, 2000: 257). Lo anterior puede interpretarse como un círculo de retroalimentación negativo para el concepto de desempeño en los niños y niñas con DA: mientras más incapaces se perciben a sí mismos, más *torpes* se vuelven en la ejecución de múltiples tareas. Así, cada error cometido disminuye la confianza y percepción de bienestar en sí mismos, lo cual representa nuevos fallos y se genera una cadena sucesiva.

Adicional a este aspecto, se señala la relación con factores como el de fracaso en las relaciones interpersonales, ya que a la baja percepción de sí mismos, se suma una escasa percepción de apoyo social, y déficits significativos en sus habilidades sociales, lo que «los incapacita para reconocer manifestaciones afectivas sutiles que podrían influenciar positivamente su interacción con el medio y la ejecución de ciertas tareas» (Deschler y Schumacker, 1983; Pearl, Bryan y Donahue, 1983, citados por Mercer, 2000: 238).

La revisión de los antecedentes de investigación mostró que el modelo que subyace a las teorías sobre intervención y manejo de las DA reconoce que estas dificultades no impiden una toma de conciencia de los sujetos frente a su problemática y que si bien ellos tienen déficits, en algunos casos significativos, frente al rendimiento académico, la responsabilidad personal y social facilita la adaptación a un entorno que los señala y margina debido a sus problemas de aprendizaje. De acuerdo con estos puntos de concordancia entre las inves-

tigaciones antecedentes sobre manifestaciones afectivas y sociales de las DA, se consideró relevante el propósito en esta investigación de indagar por los componentes de la Inteligencia Emocional (IE) que se presentan en niños y niñas con DA, ya que en este campo particular, hasta el momento de proponerse el estudio, no se habían realizado elaboraciones que clarificaran la relación entre estas variables (Marín y Alegría, 1989; Gómez, Rincón y Rubio, 2000; Cárdenas, Tamayo y Zapata, 2000; Hernández, Capote y García, 2004; Hames, 2005; Sideridis *et ál.*, 2006; Carter *et ál.*, 2006; Murray y Greenberg, 2006).

Por esta razón es que se propuso la identificación de componentes emocionales desde la teoría de la IE, modelo que proporciona una vía de comprensión de las implicaciones psicoafectivas de los niños y niñas con DA y es de gran utilidad práctica en el contexto escolar. La teoría de la IE basa sus planteamientos en la capacidad para reconocer, monitorear y regular la conducta a partir de elementos emocionales que propician, en la experiencia cotidiana, diferentes tipos de respuestas más o menos adecuadas según las características de cada sujeto. El modelo reconoce cinco componentes: autoconocimiento, autocontrol, capacidad de empatía, automotivación y habilidades sociales y de comunicación. Así se buscó responder a la pregunta sobre cómo se manifiestan los componentes de la IE en los niños y niñas con DA y sin DA entre los 8 y 11 años de edad, de instituciones educativas oficiales de las comunas 1, 2, 3 y 7 de Medellín.

El enfoque de esta investigación, al retomar el modelo de la IE, buscó establecer comparaciones entre las percepciones que niños y niñas, padres y maestros tienen acerca del desarrollo de los componentes emocionales en los alumnos, teniendo en cuenta variables como la edad, el sexo y la presencia de DA, razón por la que se establecieron dos grupos comparativos (Con DA y sin DA). Para el desarrollo del estudio se tuvieron en cuenta consideraciones éticas, metodológicas y científicas, propias del marco de la Investigación en Ciencias Sociales, adscrita al macroproyecto «Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños y niñas de 8 a 11 años de las Instituciones Educativas Oficia-

les de la Ciudad de Medellín», registrado en el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP), de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Método

Se construyó un sistema de cuatro hipótesis para el estudio. La primera de ellas plantea la diferencia significativa entre los grupos con DA y sin DA al ser comparados en cada uno de los componentes de la IE. La segunda hipótesis establece la interacción del sexo en la diferencia significativa entre los grupos con DA y sin DA, al ser comparados en cada uno de los componentes de la IE. La tercera hipótesis establece la interacción de la edad en las diferencias significativas entre los grupos con DA y sin DA al ser comparados en cada uno de los componentes de la IE. Finalmente la cuarta hipótesis indica que hay diferencias significativas entre el grupo con DA y sin DA en cada uno de los componentes de la IE, cuando se comparan, dependiendo del tipo de informante (padre, maestro o alumno).

El estudio fue descriptivo y comparativo y utilizó La EDIEN (Escala de Inteligencia Emocional para Niños), construida para esta investigación. La EDIEN consta de tres subescalas: EDIEN para niños y niñas, EDIEN para padres y EDIEN para maestros. Todas las escalas contienen 42 ítems, distribuidos en cinco componentes (autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales y de comunicación), calificados a partir de tres niveles: 1, 3 y 5. La escala se diseñó en 2006. Para su validación, se realizó una prueba piloto en octubre y noviembre de 2007 en Medellín. En el análisis de validación se descartaron 40 ítems, quedando establecida finalmente con un total de 42 ítems. También se consideraron aspectos como el tiempo de aplicación y el nivel de comprensión de las preguntas por parte de los sujetos, a partir del estilo de redacción de los ítems. La escala para los niños obtuvo una consistencia interna (alfa de Cronbach 0.58) menor a lo esperado (alfa de Cronbach >0.80 , con un $p\text{-value} < .05$). Por tanto, se recurrió al diseño de las escalas para padres y maestros con el fin de triangular la información. La EDIEN para padres obtuvo un

alfa de Cronbach 0.86, satisfactorio. La EDIEN para maestros obtuvo un alfa de Cronbach 0.93, satisfactorio. Las tres escalas EDIEN (padres, maestros y niños y niñas) pasaron también por un proceso de evaluación y juicio de cuatro expertos, con grado de doctorado y maestría en el área de Educación, quienes dieron sus conceptos y observaciones sobre el diseño y pertinencia de los ítems de las tres escalas y su forma de calificación.

Para definir los criterios con los cuales se estableció la presencia o ausencia de las DA, se realizó un diagnóstico previo que tomó en cuenta los problemas de bajo rendimiento en las calificaciones de las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana en el último año académico cursado. Se tomó en cuenta el informe de los maestros de estas áreas en cada escuela, con base en la información que proporcionaron a través del CEPA (Cuestionario de evaluación de problemas de aprendizaje). Se hizo un prorrateo del Coeficiente Intelectual (CI) con cuatro subescalas del WISC-R (Escala de Inteligencia de Weschler para Niños Revisada) correspondientes a vocabulario, semejanzas, cubos y figuras incompletas. Para descartar la presencia de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) se pidió a los padres y maestros diligenciar el *Checklist* del DSM-IV que evalúa síntomas asociados con este trastorno. Estas decisiones se tomaron, basadas en los argumentos teóricos de la relación entre la inteligencia, el desempeño académico y la ausencia de compromiso de otros trastornos (especialmente el TDAH), para la elección de pruebas e instrumentos con base en el modelo de Cattell-Horn-Carroll, retomado en el macroproyecto del que se desprendió esta investigación (Uribe, 2007).

Los componentes de la IE se consideraron como el grupo de habilidades que engloban el desempeño en la IE: autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación, habilidades sociales y de comunicación, definidas en el modelo sustentado por Goleman (1996). Se consideró el control de variables extrañas (como la presencia de trastornos que alteraran la capacidad cognitiva y emocional de los niños y niñas de la muestra, no directamente relacionados con las DA: retardo mental, trastornos de conducta, trastornos de atención, trastornos del lenguaje severos, parálisis cerebral, discapacidad sensorial o cognitiva severa), a partir de la información de antecedentes escolares que suministró el maestro, consignadas en la "Ficha Observador" de cada alumno, que reposa como un documento de seguimiento en cada institución educativa.

La muestra corresponde a 48 niños y niñas entre los 8 y 11 años de edad, evaluados de manera aleatoria en 18 instituciones educativas oficiales de las comunas 1, 2, 3 y 7 de Me-

dellín. Luego de la aplicación de instrumentos diagnósticos para establecer la presencia/ausencia de DA, los 48 alumnos se distribuyeron en dos grupos, resultando un grupo de 24 niños y niñas con DA y un grupo de 24 niños y niñas sin DA. Dando como muestra final un grupo de 24 sujetos con DA (12 niñas y 12 niños, n= 24) y 24 sujetos para el grupo sin DA (17 niños y 7 niñas, n = 24).

Previo al inicio del estudio se obtuvo la firma del consentimiento por parte de los padres. Durante esta actividad se les explicó a los menores y sus padres las condiciones de participación, uso de la información, posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento, la forma y contenido del instrumento, sus valores de calificación, y se los acompañó en su proceso de diligenciamiento. A los maestros, dados sus múltiples compromisos y ocupaciones, se les entregó el instrumento, informándoles la forma de diligenciamiento de la escala y sus respectivos valores, y se recogieron posteriormente en las escuelas los formatos ya diligenciados.

Resultados

Para evaluar la normalidad de la muestra se aplicó el coeficiente de Kolgomorov-Smirnov (K-S) a los puntajes obtenidos en los padres, maestros y niños y niñas, y

se obtuvo normalidad en todas las muestras. K-S de padres del grupo sin DA: 0,626; de padres del grupo con DA: 0,431; de maestros del grupo sin DA: 0,651; de maestros del grupo con DA: 0,832; de niños y niñas sin DA: 0,556; de niños y niñas con DA: 0,532 (con un p-value < 0,05).

Para las 3 escalas EDIEN se establecieron rangos descriptivos de *alto*, *medio* y *bajo* para los promedios de puntaje obtenidos en cada uno de los componentes de la IE. Así, el rango de valores considerado *alto* oscila entre puntajes de 9,00 y 10; *medio*, entre 6,00 y 8,90, y *bajo*, entre 1,00 y 5,90. Un puntaje más alto indica que el sujeto considera que tiene mayor habilidad en el aspecto medido. Los resultados muestran que tanto los niños y niñas del grupo con DA como sin DA se evalúan por autoreporte, con rangos medios y altos en cada uno de los componentes de IE (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales). Las diferencias entre grupos, medidas para cada componente, muestran que sólo son significativas para el componente de autocontrol.

Tabla 1. **Diferencias entre grupos con DA y sin DA en cada componente de la IE según percepción de los niños y niñas.**

COMPONENTE	DA	Calificación Promedio ± Desv. Estándar	F y valor-p*	Diferencias entre grupos (con y sin DA)
1. Autoconocimiento	Sin DA	7.1 ± 1.31	(3,43) 0.848	No
	Con DA	7 ± 0.88		
2. Autocontrol	Sin DA	6.3 ± 1.52	(7,53) 0.002	Si
	Con DA	7.8 ± 1.6		
3. Empatía	Sin DA	7.3 ± 1.12	(2,41) 0.055	No
	Con DA	8 ± 1.22		
4. Automotivación	Sin DA	7.5 ± 1.14	(3,47) 0.789	No
	Con DA	7.6 ± 1		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	Sin DA	6.7 ± 1.29	(2,72) 0.590	No
	Con DA	6.9 ± 1.47		

Valor-p significativo < .05

De esta manera los resultados confirman la primera hipótesis, que establece que hay diferencias entre los grupos de niños y niñas con DA y sin DA, medidas para cada componente y que en este caso, se centran en el componente de autocontrol.

Los maestros reportan diferencias significativas en todos los componentes, indicando que los niños y niñas sin DA tienen en promedio puntajes más altos que los niños y niñas con DA, mostrando así su percepción de que el grupo sin dificultades de aprendizaje tiene mayores habilidades (altas) que el grupo con dificultades, al que califican con habilidades medias.

Tabla 2. **Diferencias entre grupos con DA y sin DA en cada componente de la IE según percepción de los maestros.**

COMPONENTE	DA	Calificación Promedio \pm Desv. Estándar	F y valor-p*	Diferencias entre grupos (con y sin DA)
1. Autoconocimiento	Sin DA	9.2 \pm 0.74	(5,53) 0.002	Si
	Con DA	7.9 \pm 1.77		
2. Autocontrol	Sin DA	9.2 \pm 0.91	(8,19) 0.004	Si
	Con DA	7.8 \pm 2.12		
3. Empatía	Sin DA	9.4 \pm 0.65	(8,04) 0.005	Si
	Con DA	8.4 \pm 1.56		
4. Automotivación	Sin DA	9.5 \pm 0.64	(14,56) 0.000	Si
	Con DA	7.2 \pm 1.85		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	Sin DA	9 \pm 0.83	(12,35) 0.000	Si
	Con DA	6.4 \pm 1.84		

Valor-p significativo < .05

Los padres reportan mayores puntajes promedio para los niños y niñas con DA y su valoración arroja diferencias significativas en los componentes de autoconocimiento y empatía, sugiriendo que los niños y niñas con DA tienen puntajes más altos que los niños y niñas sin DA en estas habilidades de auto-monitoreo y conexión con los otros.

Los resultados de las comparaciones por sexo indican que no se puede rechazar la hipótesis nula 2, pues aunque cualitativamente se puede observar que los niños se autoevalúan con mayor IE respecto a las niñas (con puntajes promedio de 7,30 versus 7,10 puntos, respectivamente), los maestros evalúan mejor en los componentes de la IE a los niños que a las niñas (8,80 versus 7,90 puntos, respectivamente) y los padres consideran que son las niñas las que mayor IE tienen respecto a los

niños (7,40 versus 7,30); siendo estas comparaciones no significativas.

Los resultados apoyan la hipótesis 3 (las diferencias en los componentes de la IE entre los grupos sin DA y con DA según la edad) pues se encuentran diferencias significativas en los análisis por edad, aunque no hay acuerdo en los resultados entre informantes en cuanto a la tendencia de mejor desempeño en los componentes según un rango específico de edad. Los niños y niñas consideran que el único componente en que se presentan diferencias es en habilidades sociales y de comunicación, mostrando que son los niños más pequeños (menores de 9 años) los que obtienen puntajes más altos. Los maestros reportan diferencias en el componente de autocontrol indicando que en el grupo con DA tienen mejor puntuación los niños y niñas más grandes (mayores de 10 años) y los padres reportan diferencias en los componentes de empatía y habilidades sociales y de comunicación, indicando que en el grupo sin DA, los niños y niñas más pequeños (menores de 9 años) son los que tienen mejor establecidas estas habilidades.

Tabla 3. Diferencias entre grupos con DA y sin DA en cada componente de la IE según percepción de los padres.

COMPONENTE	DA	Calificación Promedio ± Desv. Estándar	F y valor-p*	Diferencias entre grupos (con y sin DA)
1. Autoconocimiento	Sin DA	6.7 ± 1.31	(11.2) 0.002	Si
	Con DA	7.9 ± 1.34		
2. Autocontrol	Sin DA	6.5 ± 1.89	(3,45) 0.291	No
	Con DA	7.0 ± 1.9		
3. Empatía	Sin DA	7.7 ± 1.63	(16,23) 0.017	Si
	Con DA	8.8 ± 1.31		
4. Automotivación	Sin DA	6.9 ± 1.51	(1,37) 0.210	No
	Con DA	7.4 ± 1.56		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	Sin DA	7.0 ± 1.51	(3,45) 0.324	No
	Con DA	7.4 ± 1.61		

Valor-p significativo < .05

Los resultados permiten confirmar la hipótesis 4 en cuanto a que hay diferencias significativas en las comparaciones entre los dos grupos con y sin DA en cada uno de los componentes de la IE, según el tipo de informante. No hay acuerdo entre los niños y niñas, los padres o los maestros en los componentes que varían según la presencia de una DA.

Discusión

Los resultados obtenidos muestran que efectivamente hay una percepción diferencial entre los niños y niñas, los padres y los maestros frente a cómo se manifiestan los componentes de la IE en los niños y niñas con DA y sin DA. En la comparación establecida entre los tres tipos de informantes acerca de los dos grupos con y sin DA, se encuentra que los componentes que se califican como diferenciales son habilidades sociales y de comunicación y autocontrol. Llama la atención que el grupo de niños y niñas sin DA se evalúa en el componente de autocontrol con un puntaje más bajo que el del grupo con DA. Esto da cuenta de una baja capacidad para regular el impacto que las emociones tienen en ellos, y las implicaciones de baja tolerancia a la frustración e impulsividad que se asocia con este aspecto. A pesar de que no en todos los componentes aparecen diferencias significativas, en general los niños y niñas sin DA son quienes reflejan un más bajo nivel de autovaloración respecto a los componentes de la IE, tomando en cuenta que el grupo de niños y niñas con DA tiende a asignarse puntuacio-

nes más altas en los componentes. Una posible explicación tiene que ver con el hecho de que el grupo sin DA realiza sus evaluaciones de forma global y totalizadora. Una nueva revisión teórica realizada para discutir los resultados muestra una explicación alternativa según la perspectiva del desarrollo del autoconcepto.

En esta nueva revisión se encontró que autores como Núñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995) reconocen que en el proceso de autovaloración o autoevaluación que hacen los menores para manifestar un concepto acerca de las propias habilidades y capacidades, los niños y niñas que tienen DA tienden a separar su percepción en diferentes áreas. No se evalúan de manera global, sino que toman en cuenta sus aptitudes en diferentes áreas para compensar los déficits que puedan tener en algunas de ellas. Pueden llegar a separar su autoconcepto respecto a su desempeño por áreas curriculares (autoconcepto matemático, lingüístico, deportivo, artístico, etc.); también toman en cuenta su autoconcepto no académico, en que refieren su nivel de competencia social (asociada con las relaciones interpersonales) y un auto-concepto asociado con la valoración de la imagen física.

La conclusión a la que llegan estos autores demuestra que si bien los niños y niñas con DA tienden a reconocer un déficit o aspecto negativo en su desempeño escolar, lo compensan con un autoconcepto muy positivo en cuanto a otras dimensiones, para así «mantener una imagen estable de sí mismos» (Núñez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995: 9).

Los niños y niñas sin DA estarían realizando una evaluación global de su autoconcepto académico y social, mientras que los niños y niñas con DA estarían posiblemente sesgando su autoconcepto, enfocado al área donde se sienten más competentes, que sería el de comprensión social (empatía), aunque su desempeño en esa área tampoco sea el más eficiente, dada la asociación de sus puntuaciones con el componente de habilidades sociales que aparece más bajo. En cuanto a la percepción diferencial que hacen los padres y los maestros, entre los grupos sin y con DA, se considera que las diferencias establecidas entre ambos informantes se sitúa en las áreas específicas de desarrollo que cada agente tiene la posibilidad real de acompañar en su contexto. Es claro que hay aspectos del desempeño personal y social de los niños que se manifiestan con mayor intensidad en la escuela o en el hogar, dando así la oportunidad al padre y al maestro de percibir distintos aspectos de las mismas áreas en diferentes contextos. La percepción diferencial que tienen los tres tipos de informantes en cuanto al componente de autocontrol y de habilidades sociales y de comunicación estaría reflejando el hecho de que ellos consideran que a los niños y niñas con DA les cuesta mayor esfuerzo autoanalizarse emocionalmente y dar cuenta objetiva de las atribuciones causales que permitan identificar estrategias adecuadas para regular sus estados internos y emocionales.

De hecho, este resultado justifica el de las habilidades sociales y de comunicación, en la medida en que si los niños y niñas no se conocen bien ni comprenden bien su estado psicológico y emocional, se les hará muy difícil manifestarlo a otras personas, sin importar si es con lenguaje verbal o no verbal. Se cuestiona la capacidad de los niños para buscar alternativas de afrontamiento a sus problemas escolares a través de canales verbales y no verbales y la ne-

cesidad de un mayor nivel de perspicacia para comprender la estructura social que los rodea, con sus particulares reglas e idiosincrasia, reconociendo en particular su capacidad de solidaridad y empatía, que se convierte en el componente mejor evaluado. Se reconoce en los niños y niñas con DA la necesidad de fortalecer el control de impulsos, la capacidad de expresión verbal de sus problemas y un aspecto que llama mucho la atención: compartir información tanto con pares como con adultos. Este aspecto podría estar indicando el distanciamiento que los adultos perciben de los niños, en cuanto a la confianza para contar las situaciones vividas dentro de la escuela y el hogar y los problemas que allí se presentan (para poder establecer realmente un clima de comunicación permanente que haga el puente de interacción entre el niño y el adulto).

También debe resaltarse que las puntuaciones más bajas otorgadas por los maestros al grupo de niños y niñas con DA, reflejan una preocupación sobre la capacidad de estos alumnos para expresar lo que sienten, no solo a sus amigos y compañeros, sino a los adultos significativos que los acompañan en su proceso de formación, es decir maestros y padres. En el diagnóstico previo realizado a los niños para establecer la presencia/ausencia de DA se realizaron medidas del Coeficiente Intelectual (CI) de todos los niños y niñas, y dentro de las medidas se contó con la aplicación de las subescalas de cubos, vocabulario, semejanzas y figuras incompletas de la Escala de Inteligencia de Weschler para Niños (WISC-R). Uno de los resultados más llamativos en esta aplicación se refiere al obtenido en la subescala de vocabulario en los niños y niñas, que finalmente fueron valorados con diagnóstico de DA.

Los resultados obtenidos revelan que, como grupo, tienen dificultades en la fluidez, amplitud y riqueza del vocabulario. Se encontraron dificultades en los niños y niñas con DA para emitir conceptos; es decir, se observó falta de fluidez, confusión y vaguedad al definir objetos, animales, acciones, valores y sentimientos. Si se tiene en cuenta que el vocabulario como agente movilizador de la interacción verbal, es el responsable de la claridad y riqueza de las expresiones y manifestaciones verbales y que son éstas las que permiten establecer un vínculo social a partir de la comprensión e identificación de gustos, preferencias e intereses comunes entre los sujetos, se comprende entonces la relación que existe entre el bajo nivel de vocabulario y el déficit de habilidades sociales y de comunicación que presentan los niños y niñas con DA. Esta discusión serviría para complementar a nivel cualitativo los datos que se presentan dentro de la literatura sobre las DA y sus déficits sociales, especialmente desde los trabajos de Mercer (2000), González-Pienda *et ál.* (2000), Kavale y Forness (1996), Kalyva y Agaliotis (2009)

y Achenbach (1978), que plantean como características principales de los niños y niñas con DA el déficit de habilidades sociales asociado con fracaso social y dependencia entre otras, las cuales serían características importantes según los hallazgos de este estudio.

En relación al análisis de la interacción con la edad, si bien no hay una evidencia estadística fuerte que apoye esta asociación entre variables, la edad podría tener algún valor como predictor para las bajas puntuaciones obtenidas en algunos de los componentes de la IE, en el grupo con DA. En el componente de habilidades sociales y de comunicación se percibe especialmente la diferencia que establece la edad en relación con esta habilidad, indicando que los desempeños más bajos son atribuidos a los niños mayores de 10 años y los más altos a los niños menores de 9. Pocas veces se ha considerado de forma empírica la implicación que tiene el ingreso a la etapa de la pre-adolescencia y la adolescencia en la manifestación de las habilidades sociales de los alumnos con DA, dado que la discusión sobre las variaciones por edades en este tipo de población no se ha establecido claramente aún. Quizá los cambios y crisis que se describen en la literatura sobre la psicología del desarrollo (en particular sobre la etapa de la adolescencia) tengan alguna influencia en el desarrollo del componente de habilidades sociales y de comunicación, tanto para los niños y niñas con DA como sin DA (Etxebarria *et ál.*, 2003) cuando llegan a esta etapa de la pubertad. Téngase en cuenta que para ambos grupos, la percepción general de todos los informantes (niños y niñas, padres y maestros) indica un mayor nivel en las habilidades sociales y de comunicación de los niños y niñas menores de 9 años, aunque sin llegar a ser estadísticamente significativa esta diferencia.

Los resultados observados por tipo de informante muestran que los maestros son quienes atribuyen una valoración más positiva a los niños y niñas sin DA que a los que tienen DA en cuanto a los componentes de la IE. Esta discrepancia en la valoración entre padres, maestros y niños puede explicarse mediante la idea, probada en diferentes estudios, de que hay factores socio-culturales y ambientales que modifican la percepción de los informantes adultos sobre la conducta de los niños (Satake *et ál.*, 2003; Firmin, Proemmel y Hwang, 2005; Ferdinand, van der Ende y Verhulst, 2007; Hines y Paulson, 2006; Medina *et ál.*, 2007). De acuerdo con los planteamientos de Rosen (1955), citado por Mercer (2000), alrededor de las DA se teje un complejo proceso de adaptación por el que debe pasar cada uno de los agentes implicados (alumnos, padres y maestros). Aunque el alumno con DA es el individuo principal que debe ajustarse a las condiciones académicas de aprendizaje y sus implicaciones sociales; también está en juego el proceso de adaptación que

realizan las personas significativas de su entorno, especialmente los padres y maestros. Los maestros son quienes afrontan las demandas de atención que exigen estos niños, y que sumadas a la manifestación esporádica de conductas disruptivas que puedan hacer los alumnos, influyen en la aparición de altos niveles de estrés, ansiedad e incluso depresión en los maestros. Estos estados de ánimo terminan influyendo en la percepción y valoración que hace el maestro del alumno y de su potencial (Firmin, Proemmel y Hwang, 2005; Restrepo-Ayala, Colorado-Vargas y Cabrera-Arana, 2006; Ferdinand, van der Ende y Verhulst, 2007; Gómez Ortiz, 2008).

Conclusiones

Con los datos obtenidos en este estudio se responden las preguntas iniciales pero se abren otras que no es posible responder en este nivel, pero establecen posibilidades de profundización en la investigación de los factores que subyacen al fenómeno de las DA. Algunas de estas preguntas están centradas en la relación entre el autoconcepto de los niños y niñas con DA y los procesos de adaptación escolar de acuerdo con las edades de los niños, la exploración de las implicaciones de la pre-adolescencia y la adolescencia en la manifestación de las habilidades sociales en las DA y las actitudes y creencias de padres y maestros frente a las habilidades específicas y el potencial académico de los niños y niñas con DA.

Deberá plantearse la posibilidad de establecer nuevas preguntas de investigación que permitan ampliar el conocimiento de los componentes emocionales y las habilidades implícitas en el desarrollo social y emocional de estos alumnos, así como la aplicación de evaluaciones adicionales que involucren también la co-evaluación entre alumnos. Las recomendaciones posibles son ampliar la cobertura de la muestra en instituciones educativas privadas y abarcar rangos más amplios de edad (incluir población preescolar y de secundaria, controlando la variable de ingreso en la etapa de la adolescencia). Sería adecuado replicar el estudio en las demás comunas de la ciudad, de forma tal que los resultados obtenidos tengan mayor poder descriptivo. Igualmente, puede considerarse

se la posibilidad de replicar el estudio en otros municipios del Área Metropolitana del Valle de Aburrá y en otros municipios de Antioquia y de Colombia, incluso a nivel internacional.

De acuerdo con la variación de los puntajes obtenidos en las valoraciones de los componentes de la IE, en la escala de los niños y niñas, los padres y los maestros, se recomienda la revisión e inclusión de otros instrumentos afines que permitan la comparación de resultados.

Referencias bibliográficas

ACHENBACH, Thomas M. (1978). «The Child Behavior Profile: I. Boys Aged 6-11». En: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 46, N° 3, pp. 478-488.

AGUILERA, Antonio (Coord.) (2004). *Introducción a las Dificultades del Aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

BAKER, Janice M. y ZIGMOND, Naomi (1990). «Are Regular Education Classes Equipped to Accommodate Students with Learning Disabilities?» En: *Exceptional Children*, Vol. 56, N° 6, pp. 515-527.

CÁRDENAS ÁNGEL, Amalia, TAMAYO GUTIÉRREZ, Gloria y ZAPATA ARREDONDO, Marta (2000). *La alfabetización de la inteligencia emocional y su incidencia en los aprendizajes pedagógicos (lectura y escritura)*. Disponible en: www.monografias.com. Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2006.

CARTER, Erik W. *et ál.* (2006). «Self-Determination Skills and Opportunities of Transition-age Youth with Emotional Disturbance and Learning Disabilities». En: *Council for exceptional children*, Vol. 72, N° 3, pp. 333-346.

ETXEBARRIA, Itziar *et ál.* (2003). «Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar». En: *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 26, N° 2, pp. 147-161.

FERDINAND, Robert F., VAN DER ENDE, Jan y VERHULST, Frank C. (2007). «Parent-teacher Di-

sagreement Regarding Psychopathology in Children: a Risk Factor for Adverse Outcome». En: *Acta Psychiatrica Scandinavica*, Vol. 115, pp. 48-55.

FIRMIN, Michael, PROEMMEL, Elizabeth y HWANG, Chien (2005). «A Comparison of Parent and Teacher Ratings of Children's Behaviors». En: *Educational Research Quarterly*, Vol. 29, N° 2, pp. 18-28.

FUCHS, Lynn S. *et ál.* (1995). «General Educator's Specialized Adaptation for Students with Learning Disabilities». En: *Exceptional Children*, Vol. 61, N° 5, pp. 440-460.

GOLEMAN, Daniel (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara.

GÓMEZ, Sandra Liliana.; RINCÓN, Ruth Mery.; RUBIO, Paola Andrea. (2000). «Diseño y aplicación de un programa de educación en los ámbitos conceptuales y personales centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional que orienten a los padres y docentes en la educación de los niños del Colegio María Teresa de Chía Cundinamarca». Trabajo de Grado, Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana, Bogotá.

GÓMEZ ORTIZ, Viviola (2008). «Factores psicosociales del trabajo y su relación con la salud percibida y la tensión arterial: un estudio con maestros escolares en Bogotá-Colombia». En: *Ciencia y Trabajo*, año 10, N° 30, octubre-diciembre, pp. 132-137.

GONZÁLEZ-PIENDA, Julio A. *et ál.* (2000). «Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje». En: *Psicothema*, Vol. 12, N° 4, pp. 548-556.

HAMES, Annette (2005). «How Younger Siblings of Children with Learning Disabilities Understand the Cognitive and Social Implications of Learning Disabilities». En: *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 20, N° 1, febrero, pp. 3-19.

HERNÁNDEZ, Pedro, CAPOTE, María Carmen y GARCÍA, Victorio (2004). «Habilidades emocionales en la mejora del rendimiento en matemáticas». Disponible en: www.ull.es/investigacion/memoria/2004/05.pdf. Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2006.

HINES, Allyn R. y PAULSON, Sharon E. (2006). «Parents' and Teachers' Perceptions of Adolescent Stress and Stress:

Relations with Parenting and Teaching Styles». En: *Adolescence*, Vol. 41, N° 164, verano, pp. 597-614.

KALYVA, Efrosini y AGALLOTIS, Ioannis (2009). «¿Can Social Stories Enhance the Interpersonal Conflict Resolution Skills of Children with LD?» En: *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, Vol. 1, enero-febrero, pp. 192-202

KAVALE, Kenneth A. y FORNESS, Steven R. (1996). «Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-analysis». En: *Journal of learning disabilities*, Vol. 29, pp. 226-257.

LYON, G. Reid (1996). «Learning Disabilities». En: *The Future of Children. Special Education for Students with Disabilities*, Vol. 6, pp. 54-76.

MARÍN MARÍN, Luz Elena y ALEGRÍA LÓPEZ, Luz Patricia (1989). «Estudio de los procesos afectivos de una niña que presenta dificultades en el aprendizaje escrito». Trabajo de Grado, Facultad de Psicología, Universidad del Valle, Cali.

MEDINA, Cristina *et ál.* (2007). «Evaluación de la conducta adolescente con las escalas de Achenbach: ¿existe concordancia entre diferentes informantes?» En: *Salud Mental*, Vol. 30, N° 5, septiembre-octubre, 2007, pp. 33-39. México, D. F.: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.

MERCER, Cecil D. (2000). *Dificultades de Aprendizaje*. Tomos 1 y 2. Barcelona: Ediciones CEAC.

MIRANDA CASAS, Ana (1986). *Introducción a las Dificultades en el Aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

MURRAY, Christopher y GREENBERG, Mark T. (2006). «Examining the Importance of Social Relationships and

Social Contexts in the Lives of Children with High-incidence Disabilities». En: *The Journal of Special education*, Vol. 39, N° 4, pp. 220-233.

NÚÑEZ PÉREZ, José Carlos, GONZÁLEZ-PUMARIEGA, Soledad y GONZÁLEZ-PIENDA, Julio A. (1995). «Autoconcepto en niños con y sin Dificultades de Aprendizaje». En: *Psicothema*, Vol. 7, N° 3, pp. 587-604.

RESTREPO-AYALA, Nadia C., COLORADO-VARGAS, Gabriel O., CABRERA-ARANA, Gustavo A. (2006). «Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín-Colombia en 2005». En: *Revista de Salud Pública*, Vol. 8, N° 1, pp. 63-73. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

STAKE, Hiroyuki *et ál.* (2003). «Agreement between Parents and Teachers on Behavioral/Emotional Problems in Japanese School Children Using the Chile Behavior Checklist». En: *Child Psychiatry and Human Development*, Vol. 34, N° 2, verano, pp. 111-127.

SIDERIDIS, Georgios D. *et ál.* (2006). «Predicting Learning Disabilities on the Basis of Motivation, Metacognition and Psychopathology». En: *Journal of learning disabilities*, Vol. 39, N° 3, mayo-junio, pp. 215-229.

URIBE PEDROZA, Luz Helena (2007). «Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños de 8 a 11 años de Medellín-Colombia». Manuscrito no publicado. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.



Artículo recibido: 23-05-2012 Aprobado: 29-06-2012