

Organiza



Últimos avances en intervención
en el ámbito educativo
Actas V Congreso Internacional
de Educación



Salamanca 4 a 7 de febrero de 2003

Colabora



Asociación de Intercambio Cultural

Francisca González Gil
M.^a Isabel Calvo Álvarez
Miguel Ángel Verdugo Alonso
(Coordinadores)

Colección Actas 2/2003

Colección Actas 2/2003
(Distribución gratuita)

1ª Edición:
2003

Edita y distribuye:
Instituto Universitario
de la Integración en la Comunidad

Avenida de la Merced, 109-131
37005 Salamanca
Teléf. y Fax 923 294 695
correo-e: inico@usal.es
<http://www.usal.es/inico>

Imprime:
Imprenta KADMOS
Salamanca

Depósito Legal:
S. 131-2003

ISBN:
84-688-0647-1

Los contenidos de esta publicación son propiedad intelectual de sus respectivos autores

El INICO no se hace responsable de las ideas manifestadas por los mismos en esta publicación



Colección Actas 2/2003

Publicaciones del INICO



Últimos avances en intervención en el ámbito educativo

Últimos avances en intervención en el ámbito educativo

Actas V Congreso Internacional
de Educación

FRANCISCA GONZÁLEZ GIL
M.^a ISABEL CALVO ÁLVAREZ
MIGUEL ÁNGEL VERDUGO ALONSO
(Coordinadores)

Publicaciones del INICO
Colección Actas 2/2003

Salamanca, 2003

ISBN: 84-688-0647-1
Depósito Legal: S. 131-2003

Imprime KADMOS
Salamanca, 2003

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	9	9
CONFERENCIAS		
Control de antecedentes y evaluación funcional de la conducta problemática. <i>Benito Arias</i>	13	
Intervención educativa en niños hospitalizados. <i>Francisca González Gil y M.^a Isabel Calvo Álvarez</i>	27	
Familia y educación. <i>María Pilar Sarto Martín</i>	39	
Agresividad y problemas de conducta en el aula. <i>Isabel Serrano Pintado</i>	53	
La orientación en el sistema educativo. <i>M.^a Luisa Vicente Blanco</i>	63	
La evaluación en el sistema educativo. <i>M.^a Antonia Casanova Rodríguez</i>	75	
Nuevos planteamientos en la integración laboral de personas con necesidades educativas especiales. <i>Cristina Jenaro Río</i>	87	
La animación sociocultural y la intervención educativa. <i>Josep Castellano Puchol</i>	101	
Implicaciones de la nueva definición de retraso mental de la AAMR. <i>Miguel Ángel Verdugo Alonso</i>	113	
SIMPOSIUM – APLICACIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD DE VIDA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS		
Desarrollo y aplicación de un modelo de calidad de vida en niños de escolaridad primaria. <i>Eliana Noemí Sabeh</i>	125	
Acercamiento conceptual y empírico a la calidad de vida de alumnos de secundaria. <i>María Gómez Vela.</i>	133	

TALLERES

Habilidades sociales. <i>Belén Gutiérrez Bermejo</i>	145
Dinámica de grupos. <i>Alberto González Gil</i>	157
Recursos lúdicos para contar cuentos. <i>Canto Nieto y Josep Castellano Puchol</i> ...	169
Experiencias de integración en Uruguay. <i>Teresita González Lavarello</i>	179

PRESENTACIÓN

El Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), de la Universidad de Salamanca y la Asociación de Intercambio Cultural de Uruguay (AICU), ponen en marcha el Congreso Internacional “Últimos avances en intervención en el ámbito educativo”.

Es la quinta vez que se desarrolla un evento de estas características a través de la fructífera colaboración iniciada en 1998 entre el INICO y AICU con el objetivo común de la formación y el intercambio de experiencias entre profesionales y estudiantes de Latinoamérica y España, preocupados todos ellos por el buen funcionamiento de la Educación en cada país.

Bajo el lema “Últimos avances en intervención en el ámbito educativo” hemos querido presentar una oferta temática variada con la pretensión de que sirva para dicho intercambio, constituya un foro de debate que logre desarrollar actitudes más positivas en la respuesta a las demandas que día a día surgen en la educación y permita la difusión de experiencias educativas e investigadoras que nos empujen a tomar conciencia de la necesidad de nuevas líneas de desarrollo profesional para atender la problemática con que a menudo nos encontramos en nuestra actividad.

Queremos, por tanto, que este trabajo sirva para lograr una motivación e implicación aún mayor en esta tarea educativa y de investigación, responsabilidad de todos.

Este Libro de Actas recoge la totalidad de las participaciones en el Congreso, a través de las conferencias, talleres y el simposium que conforman el programa. Por ello, queremos agradecer la disponibilidad de todos los profesionales tanto para la participación en el mismo como para la elaboración de los artículos que se reflejan en esta publicación.

Es nuestro deseo ofrecer una formación que resulte positiva para cada uno de los participantes en el Congreso en el afán constante del INICO de mantener una línea de intercambio y formación continua con profesionales de otros países. Esperamos haberlo conseguido.

FRANCISCA GONZÁLEZ, M.^a ISABEL CALVO Y MIGUEL ÁNGEL VERDUGO
Coordinadores

Conferencias

CONTROL DE ANTECEDENTES Y EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA CONDUCTA PROBLEMÁTICA

Benito Arias
Departamento de Psicología
Universidad de Valladolid

Las conductas problemáticas infantiles con frecuencia constituyen una fuente de frustración y confusión para familias y educadores, quienes muchas veces se ven abrumados cuando tratan de explicarse por qué ocurren y, especialmente, cuando intentan modificarlas sin éxito. En efecto, frecuentemente tales conductas nos parecen inexplicables, no encontramos una explicación lógica que nos ayude a comprenderlas, no se ajustan al sentido común ni a nuestras expectativas, e incluso en ocasiones nos parecen verdaderos desafíos que los niños hacen a las personas adultas.

El contenido de mi intervención tiene que ver, precisamente, con el intento de clarificar en lo posible ese carácter de incomprendibilidad al que acabo de aludir. Parto de una obviedad: difícilmente podrá cambiarse (o mejorarse) algo cuya naturaleza se desconoce. Pues bien, los asuntos que pretendo tratar someramente en esta conferencia (la importancia que tiene el control de antecedentes y algunos rudimentos sobre la evaluación funcional de la conducta) resultan decisivos en aras a alcanzar un mejor conocimiento de las razones del comportamiento problemático.

Conviene, para empezar, precisar algunas definiciones: ¿qué entendemos por “conducta problemática”? ¿cuáles son los antecedentes y las consecuencias de la conducta? ¿qué se entiende por “conducta alternativa”?

La definición de *conducta problemática* más usada hoy en día fue propuesta hace algunos años por Emerson, y viene a decir que se trata de conductas anormales desde el punto de vista cultural, de tal frecuencia, duración o intensidad que ponen en riesgo la seguridad física, el bienestar o la calidad de vida de la persona o de otros, o bien que impiden a la persona que las muestra el acceso a los recursos ordinarios de la comunidad.

Como fácilmente podemos deducir de esta definición, se concibe la conducta problemática como un producto social, como un resultado de diversas interacciones: lo que la persona hace, el contexto en que lo hace y cómo los demás interpretan y confieren significado a ese comportamiento. Parece evidente que los elementos de esa tríada habrán de ser analizados y comprendidos si se quiere llegar a un entendimiento cabal y sin fisuras de la conducta.

Se hace referencia en la definición, en segundo lugar, a determinados parámetros dimensionales de la conducta: frecuencia, duración, intensidad. Esta circunstancia nos advierte que la consideración de una conducta como problemática o no es una mera cuestión de grado. En efecto, la mayor parte de las conductas problemáticas se califican de este modo no porque cualitativamente sean diferentes o “anormales” sino porque son más frecuentes, o más duraderas, o más intensas de lo “normal”, de lo que es esperable desde el punto de vista evolutivo o social.

La definición de Emerson alude, en tercer lugar, a las consecuencias perniciosas de la conducta problemática, tanto para la propia persona como para quienes la rodean. Tales consecuencias se cifran en la probabilidad del incremento del riesgo (para la salud, para la integridad física, para el bienestar general, para la calidad de vida).

Finalmente, se nos advierte que entre los efectos de la conducta problemática se cuenta el impedimento u obstaculización que tales conductas suponen para que la persona pueda

acceder a los recursos ordinarios (entiéndase, de educación, de trabajo, de ocio, de relaciones interpersonales...) que la comunidad ofrece.

La segunda definición concierne a los *antecedentes* de la conducta. Los antecedentes son estímulos de diverso grado de complejidad que preceden en el tiempo a la conducta, influyendo sobre su aparición. Aludiré a dos tipos de antecedentes: los “estímulos discriminativos” (E^D) y los “sucesos contextuales”.

Un estímulo discriminativo es un antecedente que está presente cuando la conducta es seguida por un reforzador positivo. Como resultado, aumenta la probabilidad de ocurrencia de la conducta en el futuro siempre que ese E^D esté presente. Decimos entonces que el E^D ejerce un “control estimular” sobre la conducta. Por ejemplo, si un niño dice palabras soeces y su padre le presta atención cuando lo hace, la presencia del padre podría convertirse en un E^D para la conducta de proferir expresiones malsonantes.

Por su parte, los sucesos contextuales son antecedentes de carácter más ecológico que alteran la probabilidad de emisión de una conducta modificando de forma transitoria el valor de los estímulos reforzantes (o punitivos). Son, en suma, antecedentes que incrementan la potencia de un reforzador en un momento determinado aumentando de paso la probabilidad de aparición de cualquier conducta que haya sido seguida por ese reforzador. Por ejemplo, si comemos alimentos salados, el agua se convierte en un reforzador potente, aumentando de forma concomitante la probabilidad de la conducta de beber. Dicho en términos sintéticos, los sucesos contextuales proporcionan la “motivación” para la conducta, en tanto que los E^D proporcionan la “oportunidad” para que la conducta se manifieste.

La tercera definición tiene que ver con las *consecuencias* de la conducta. Las conductas problemáticas se fortalecen o debilitan en función de que vayan seguidas de acontecimientos que a la persona le resultan agradables o desagradables (función “obtener”), o que permiten al individuo evadir algo desagradable (función “evitar”).

Por último, las *conductas alternativas* son conductas socialmente aceptables que sirven a la misma función que las problemáticas. Como es obvio, resulta de capital importancia su identificación, pues la pretensión última del tratamiento no es otra sino que la persona sustituya la actual conducta problema por una conducta alternativa. La probabilidad de presentar una conducta alternativa es tanto más elevada cuanto que (a) esté disponible en el repertorio conductual de la persona, (b) su emisión requiera menos esfuerzo que la conducta problemática, (c) sea eficiente —i.e., obtenga consecuencias reforzantes de forma inmediata y consistente— y (d) tenga equivalencia funcional con la conducta problema —i.e., alcance los mismos resultados—.

Tras la revisión de estas definiciones, pasaré a tratar con brevedad los dos asuntos a los que más arriba hice alusión: el control de los antecedentes y la evaluación funcional de la conducta problemática.

Desde hace más de 60 años (en 1938 publica Skinner “La conducta de los organismos”) la investigación básica vinculada al análisis de la conducta se ha interesado en desentrañar la teoría y en estudiar empíricamente las variables antecedentes de la conducta. Durante todas esas décadas la literatura sobre condicionamiento operante ha tratado con mayor o menor insistencia sobre el papel que los estímulos antecedentes juegan en poner en marcha, elicitar o, más gráficamente, “disparar” el comportamiento.

No encontramos, sin embargo, un interés parejo en dichas variables por parte de la literatura producida a lo largo de ese tiempo en el ámbito del Análisis Conductual Aplicado, que viene a ser la disciplina que, desde una perspectiva pragmática y utilitarista, pone en práctica los principios teóricos dimanados del condicionamiento operante.

En efecto, gran parte de los estudios publicados se han centrado en los estímulos consecuentes, tanto en lo que se refiere a la explicación de las razones por las que una conducta se consolida y mantiene, como a las técnicas ideadas para modificarla por medio, precisamente, del cambio de dichas consecuencias. Hasta podría afirmarse que, si se permite la sobresimplificación, se ha dado por buena la ecuación $C = f(C)$, esto es, la conducta es en esencia una función de las consecuencias que la mantienen.

La anterior afirmación ha sido particularmente cierta en lo que a las conductas problemáticas se refiere. Los profesionales dedicados al Análisis Conductual Aplicado no sólo han explicado esas conductas en términos básicamente de refuerzos y de castigos, sino que también, desde el punto de vista de los tratamientos aplicados, han utilizado en esencia tratamientos basados en la aplicación sistemática de consecuencias reforzadoras y punitivas. En el conocido "Dictionary of Behavioral Therapy Techniques", Bellack y Hersen revisan dos centenares largos de técnicas de modificación y terapia de conducta, buena parte de las cuales consisten en alguna forma de manipulación de las consecuencias del comportamiento. En otras palabras, han primado los enfoques reactivos sobre los proactivos.

Aproximadamente a partir de la década de los noventa, comienza a consolidarse el interés por el papel que juegan las variables antecedentes en orden tanto a explicar la conducta problemática como, sobre todo, a planificar actuaciones para su modificación y control.

Esta novedosa orientación aporta, al menos a priori, un conjunto no desdeñable de posibles ventajas sobre los procedimientos reactivos más tradicionales como podrían ser, por ejemplo, el reforzamiento diferencial de conductas alternativas, el reforzamiento diferencial de tasas bajas de respuesta, la extinción, el tiempo fuera de reforzamiento, el costo de respuesta, la sobrecorrección, la saciedad del estímulo o el castigo en sus diversas modalidades.

Tales ventajas podrían concretarse en las siguientes:

- En primer lugar, las oportunidades para el tratamiento son generadas por el terapeuta y no por la conducta problemática.
- En segundo lugar, los procedimientos basados en la manipulación de antecedentes ocasionan en el contexto un nivel de disrupción (o de desestructuración) menor que el ocasionado por los procedimientos reactivos.
- En tercer lugar, los métodos proactivos tienen un carácter "educativo" por cuanto que la persona tiene oportunidad de aprender habilidades y conductas nuevas, en lugar de limitarse a reducir o suprimir la conducta problemática.
- En cuarto lugar, se propician oportunidades para interrumpir cadenas anticipatorias de estímulos asociados a la emisión de la conducta problemática.
- Por último, tienen un carácter marcadamente preventivo (más económico, por tanto) frente al remedial que caracteriza a los procedimientos reactivos.

Para determinar el papel que los estímulos antecedentes juegan en la conducta problemática, podemos utilizar dos vías, una molecular (microanalítica) cuyo objeto de análisis es el impacto que determinados estímulos concretos tienen sobre la conducta. La otra es molar (macroanalítica) y trata de analizar la influencia que sobre la conducta ejercen variables de más amplio espectro, tales como los contextos sociales, biológicos o físicos.

Desde la perspectiva microanalítica, *el propósito de la evaluación* es identificar los estímulos inmediatos que disparan la conducta, sea ésta problemática o adaptativa.

Supongamos, por ejemplo, que una madre ordena a su hijo de 5 años que recoja sus juguetes. Ante esa orden, que al niño le resulta desagradable, se produce una rabieta (vid.

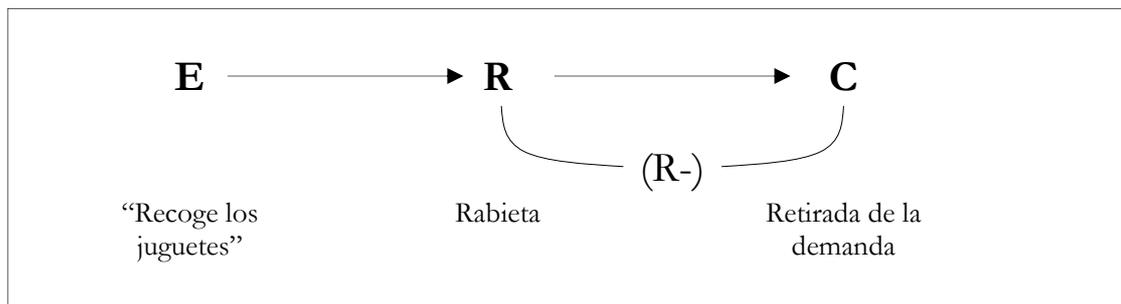


FIGURA 1. Ejemplo de una secuencia conductual

Figura 1). La madre, a quien la rabieta del niño también resulta desagradable, retira la orden y opta por recoger ella misma los juguetes.

En este simple ejemplo, observamos que se está produciendo un doble aprendizaje. El niño aprende que ciertas conductas (rabieta) son eficaces tanto para poner fin a una demanda como para liberarse de realizar algo desagradable. Por su parte, la madre aprende que hacer ella misma la tarea (recoger los juguetes) es eficaz para terminar con una situación aversiva (rabieta).

El proceso de aprendizaje subyacente a esta interacción, como nadie ignora, se denomina Reforzamiento Negativo y permite a ambos, madre e hijo, escapar de una situación tensa y no deseada. Si nuestro objetivo fuera incrementar la conducta de obediencia del niño podríamos, por ejemplo, recomendar a la madre que hiciera caso omiso de las protestas y la rabieta y que lo obligara con firmeza a recoger sus juguetes, en la creencia de que el niño aprendería algo tan básico como que las órdenes razonables deben cumplirse siempre.

Estaríamos utilizando, en este caso, dos procedimientos reactivos (i.e., que se ponen en práctica cuando la conducta ya se ha desencadenado): la extinción (para la rabieta) y la guía –o instigación física– para la conducta de obediencia. Bastaría con que la madre tuviera la suficiente determinación y persistencia para que en un plazo razonable de tiempo las rabietas desaparecieran y las órdenes se cumplieran.

Como ya se habrá adivinado, actuar de este modo no está exento de algunos serios inconvenientes. En efecto, es posible que, ante la insistencia de la madre, el niño intensifique la rabieta, se muestre agresivo o destructivo, y así sucesivamente. Ante esa intensificación de la rabieta, es posible también que la alteración emocional de la madre vaya en aumento, con lo que asistiríamos a una escalada de violencia que, lejos de solucionar el problema inicial, propiciaría la aparición de otro más grave. Estaríamos, en suma, asistiendo a lo que Patterson ha denominado “ciclo coactivo”, de consecuencias perniciosas para ambos actores.

Ante los inconvenientes que plantea la actuación sobre las consecuencias de la conducta del niño, cabe preguntarse si no sería más adecuado prevenir la conducta problemática (rabieta) que, al parecer, viene provocada por una demanda que al niño le resulta aversiva. Una serie de consideraciones podrían hacerse a este respecto. Por ejemplo, preguntarse qué probabilidades tiene la orden de ser cumplida por el niño atendiendo a otras situaciones pasadas similares. Tales probabilidades se reducirían considerablemente si la orden interrumpe una actividad reforzante (p. ej., el niño está jugando, o viendo en la televisión un programa que le agrada), si en ocasiones previas no ha sido cumplida, si el modo en que la madre la da no es adecuado, si el niño dispone o no en su repertorio de habilidades de aquellas que le permitan ejecutar correctamente la conducta, etcétera.

Obviamente, un “tratamiento” para mejorar la conducta de obediencia de este niño pasaría por mejorar las habilidades de la madre para impartir órdenes y formular demandas, en lugar de actuar reactivamente sobre la conducta de desobediencia del niño.

Pero también cabría plantearse si la actuación del niño en esa situación concreta no podría estar mediatizada por otros conjuntos de estímulos más remotos (los “sucesos contextuales” a los que más arriba hice referencia) que, aun sin estar presentes en ese momento, ejercerían una influencia más o menos determinante sobre el modo en que el niño responde.

Desde una aproximación macroanalítica, el propósito de la evaluación es identificar variables contextuales amplias que favorecen la aparición de comportamientos adaptativos y deseables, que contribuyen a un estilo de vida normalizado y satisfactorio. Desde esta perspectiva molar, se trata de identificar variables amplias que promueven un buen ajuste entre las características definitorias de la persona (i.e., sus capacidades y limitaciones, sus necesidades, las personas significativas de su entorno y las características que definen los distintos contextos en los que transcurre su vida).

Considerando el *propósito de la intervención*, desde el acercamiento microanalítico se pretende el doble objetivo de prevenir o reducir la conducta problemática, a la vez que incrementar la frecuencia de conductas positivas.

Por su parte, la orientación macroanalítica persigue no tanto la eliminación de la conducta problemática cuanto que la persona alcance un estilo de vida satisfactorio y normalizado, modificando aquellas variables contextuales (vitales, sociales, educativas, laborales, de ocio...) que le suponen un obstáculo o dificultad para alcanzar ese estilo de vida.

Podría suceder, por ejemplo, que la persona careciera de repertorios conductuales apropiados para aprovechar las oportunidades que los diferentes contextos le ofrecen, o que las personas significativas (familia, educadores...) carecieran de los repertorios conductuales precisos para ayudarla a aprovechar esas oportunidades, o que las dimensiones sociales, físicas o biológicas de los contextos disminuyeran la efectividad del individuo para aprovechar las oportunidades de mejorar el estilo de vida, o la capacidad de otros para apoyar al individuo en la consecución de dichos objetivos. En el primer supuesto, sería preciso enseñar repertorios conductuales generalizados relevantes para los distintos contextos (hogar, ocio, social...). En el segundo, educar, entrenar o incluso reemplazar a las personas. En el tercero, alterar el propio sistema mediante la introducción de cambios en los programas, en el currículo, en la ubicación del personal e incluso en la propia filosofía del sistema, identificada ésta con los objetivos y metas generales y a largo plazo.

En este punto resulta relevante aludir al concepto de “bondad del ajuste”, entendido en un doble sentido. Por una parte, es preciso analizar la discrepancia existente entre las capacidades de la persona y sus necesidades. Por otra, entre las capacidades y las exigencias o requerimientos del sistema. (vid. Figura 2).

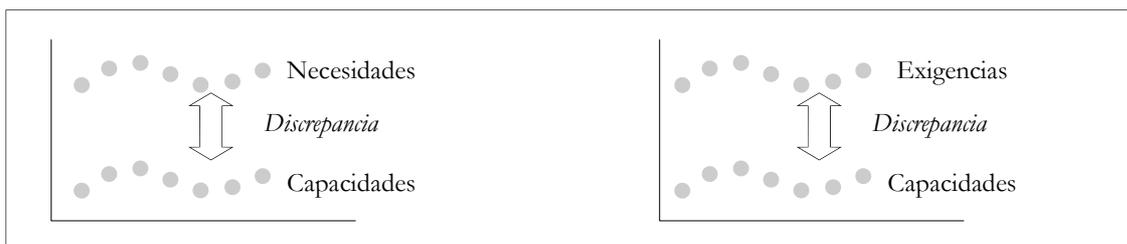


FIGURA 2. Ilustración del concepto de “Bondad del Ajuste”

Mientras mayor sea esa discrepancia, más probabilidades existen de que la persona muestre conductas problemáticas. En el primer caso, parece evidente que una persona que sistemáticamente fracasa en el intento de satisfacer sus necesidades (lo que, en cierto modo, equivale a que no logra acceder a reforzadores) se sitúa en un estado de permanente frustración. En el segundo, las exigencias que sobrepasan las capacidades del individuo lo colocan en un estado semejante a la indefensión aprendida. No es extraño, pues, que la conducta problemática sea una respuesta coherente y esperable ante ambas situaciones.

La evaluación funcional de la conducta problemática

La evaluación funcional no es una tecnología “libre de valores”. De hecho, engloba tres asunciones basadas en valores:

1. El tratamiento conductual debe aplicarse tomando en consideración en primer lugar la dignidad de la persona. Si por ejemplo, un niño se autoagrede, o arremete contra otros, o destruye objetos, tales comportamientos no se producen porque el niño tenga una discapacidad intelectual, o porque quiera desafiar a los adultos: la verdadera razón se debe a que tales conductas son funcionales, le resultan útiles en alguna medida. La tarea primordial de la evaluación funcional es descubrir esa lógica subyacente.
2. El objetivo de la evaluación funcional no se constriñe a eliminar las conductas problemáticas de la persona, sino que pretende ir más allá: su propósito es entender la estructura y el funcionamiento de esas conductas con el objeto último de enseñar y promover alternativas que a la persona le resulten eficientes y eficaces. Todo esto se identifica con construir para las personas ambientes y patrones de apoyo que conviertan las conductas problemáticas en irrelevantes, ineficaces o ineficientes. Se trata de identificar (a) situaciones innecesarias que disparan conductas indeseables que podemos eliminar o modificar; (b) nuevas habilidades alternativas que podemos enseñar y que resultarán más eficaces y eficientes que las conductas problemáticas, y (c) respuestas eficaces del personal (padres, maestros, educadores...) ante las conductas problemáticas.
3. La evaluación funcional va mucho más allá de una mera “revisión” de la persona que presenta conductas problema: es un proceso que posibilita el descubrimiento de relaciones entre la conducta y el ambiente. Como antes he afirmado, no es posible tratar la conducta problema sin atender a los ambientes en los que se manifiesta. Por ello resulta esencial en la evaluación funcional recopilar información sobre (a) la naturaleza del comportamiento problemático, (b) las características estructurales relevantes del ambiente y (c) las conductas del personal educativo o de apoyo. De hecho, la evaluación funcional se identifica más con un análisis riguroso, controlado y minucioso del ambiente que de la conducta problemática en sí. Y jamás “culpabiliza” a la persona por comportarse como lo hace.

Revisaremos a continuación los tres métodos de evaluación habitualmente utilizados desde el enfoque molecular: los métodos indirectos (fundamentalmente la entrevista), la observación directa y el análisis funcional.

La finalidad de la *entrevista* es identificar las circunstancias que predicen la ocurrencia (o la no ocurrencia) de la conducta problemática. Se trata de un método indirecto de evaluación de la conducta y, como tal, constituye una primera aproximación exploratoria al análisis del problema.

La información clave a conseguir se centra en aislar, entre los cientos de variables contextuales, aquellas que parecen estar vinculadas a la conducta problema, es decir, aquellas circunstancias que sistemáticamente covarían con la ocurrencia de la conducta. Recorde-

mos en este punto dos cuestiones obvias: primera, la conducta no ocurre en el vacío, sino en contextos físicos, sociales, biológicos determinados; segunda, la conducta no es algo que la persona “tenga”, que le sea consubstancial, sino algo que manifiesta cuando en el contexto se concitan diferentes variables que propician su aparición. Si consideramos que la conducta problemática es algo propio de la persona, pretenderemos cambiar a la persona. Si entendemos que ocurre en un contexto, trataremos de cambiar el contexto. Eso es lo correcto.

La entrevista (y otros procedimientos de evaluación indirecta tales como cuestionarios, listas de comprobación, escalas de estimación...) constituye un método de gran valor para identificar las variables contextuales que están asociadas con la conducta problemática. En la mayor parte de los casos, pretendemos conseguir información sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles son los problemas de conducta que la persona presenta?
2. ¿Cuáles son los sucesos (físicos, sociales, biológicos) que ocurren o están presentes en el momento en que aparece la conducta problema y tienen, por consiguiente, poder predictivo sobre su ocurrencia?
3. ¿Qué sucesos y situaciones que tienen lugar justo antes de la conducta problemática predicen de forma fiable su ocurrencia? ¿Qué sucesos y situaciones que ocurren justo antes de la conducta problemática predicen de forma fiable su no ocurrencia?
4. Dada una situación específica en que la conducta problemática ocurre, ¿qué consecuencias parecen mantenerla?
5. ¿Qué conductas apropiadas podrían producir para el individuo las mismas consecuencias que parecen mantener la conducta problemática?
6. ¿Qué podemos aprender a partir de los esfuerzos previos realizados para controlar la conducta problemática sobre las estrategias que resultan ineficaces, parcialmente eficaces o eficaces sólo de modo transitorio?

La información proporcionada por la entrevista abarca los puntos que se enumeran a continuación:

- A. Describir las conductas en sus características topográficas (i.e., forma, frecuencia, intensidad, etc.) e identificar el grado en que diferentes conductas ocurren juntas o forman cadenas o secuencias predecibles.
- B. Definir los sucesos contextuales que potencialmente ejercen influencia sobre la conducta (por ejemplo, ingesta de medicación, problemas físicos o de salud, ciclos de sueño, rutinas de alimentación, programación diaria, número de personas presentes, interacciones con el personal, etc.)
- C. Definir los antecedentes inmediatos (i.e., predictores de la ocurrencia o no ocurrencia de la conducta), por ejemplo: ¿Ocurre la conducta de forma consistente en momentos específicos a lo largo del día, o en presencia de determinadas personas, o en lugares específicos, o cuando se realizan determinadas actividades?
- D. Identificar las consecuencias o resultados de la conducta. Como puede apreciarse en la Figura 3, tales consecuencias podrían reducirse a obtener algo agradable o liberarse —mediante el escape o la evitación— de algo desagradable.
- E. Calibrar la eficiencia de las conductas problemáticas. Entendemos que una conducta es tanto más eficiente cuanto (a) requiere menor esfuerzo físico; (b) resulta en ventajas más rápidas y consistentes para el individuo y (c) produce resultados con más rapidez.

- F. Averiguar qué conductas funcionales alternativas a la problemática puede realizar la persona.
- G. Identificar las formas habituales que la persona utiliza para comunicarse.
- H. Decidir, basándose en la experiencia previa, qué conviene hacer y qué evitar a la hora de poner en marcha un plan de tratamiento con la persona.
- I. Averiguar cuáles son los estímulos particulares que para la persona funcionan como reforzadores.
- J. Indagar en la evolución histórica del problema comprobando los intentos que se han hecho para solucionarlo y los resultados de tales intentos.
- K. Desarrollar hipótesis tentativas (esto es, funciones potenciales) para cada uno de los principales estímulos antecedentes y consecuentes identificados (puede verse un ejemplo en la Figura 4).

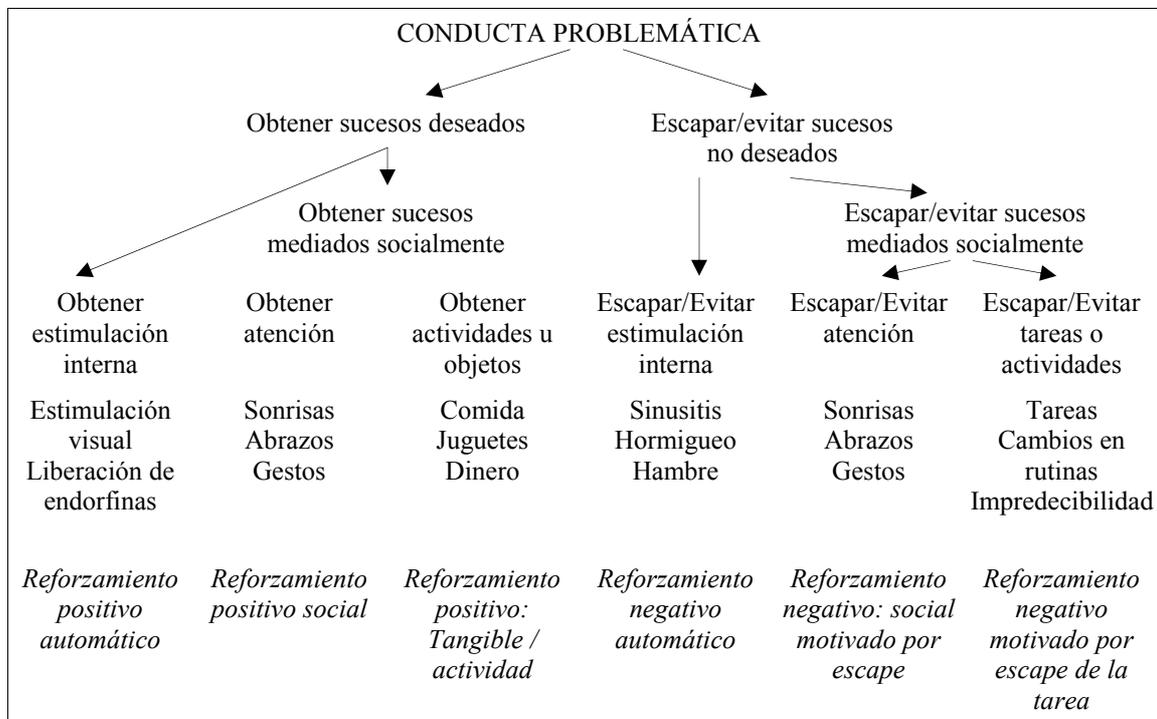


FIGURA 3. Definición de las consecuencias que mantienen la conducta problemática

La información anterior podría resumirse en un diagrama que incluyera los sucesos contextuales relevantes, los predictores inmediatos, las conductas (deseable, problemática y alternativa) y las consecuencias (véase un ejemplo en la Figura 5).

La segunda estrategia para recopilar información sobre la conducta problemática consiste en observar sistemáticamente a la persona en los diferentes contextos en que tiene lugar la conducta problemática. La observación debe llevarse a cabo en contextos naturales, sin interferir con las actividades habituales, y por lo general registra cuándo tiene lugar la conducta, qué ocurre inmediatamente antes y después, y cuál podría ser su función (vid. Figura 6).

En concreto, mediante la observación directa tratamos de dar respuesta a las siguientes preguntas:

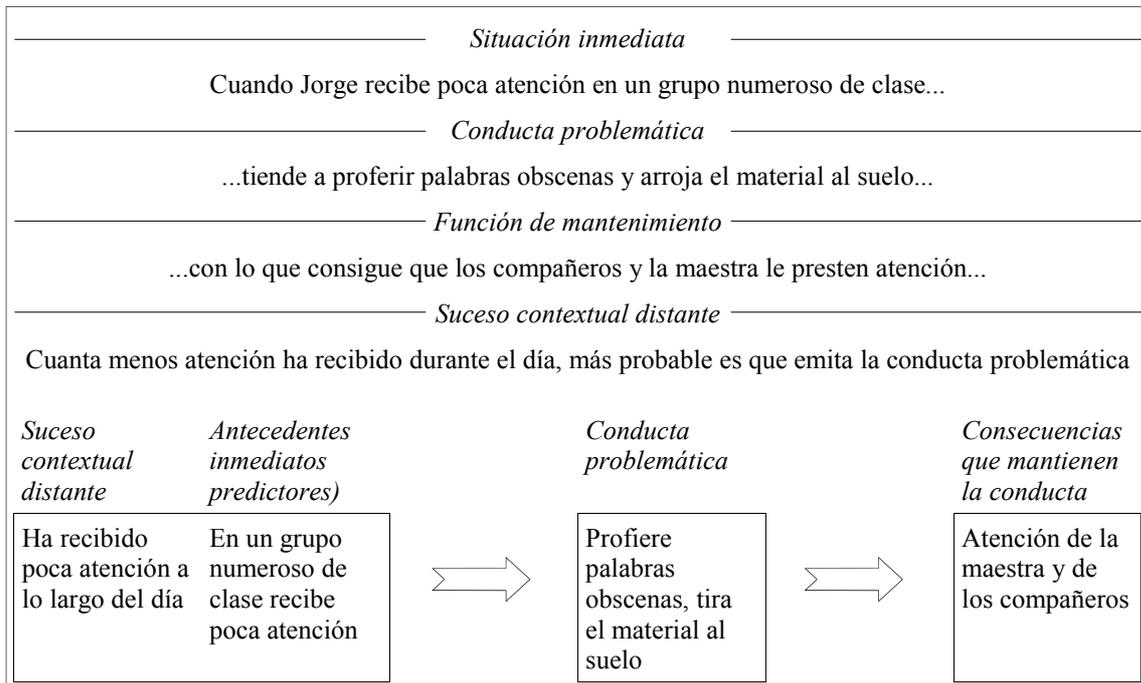


FIGURA 4. Desarrollo de hipótesis funcionales

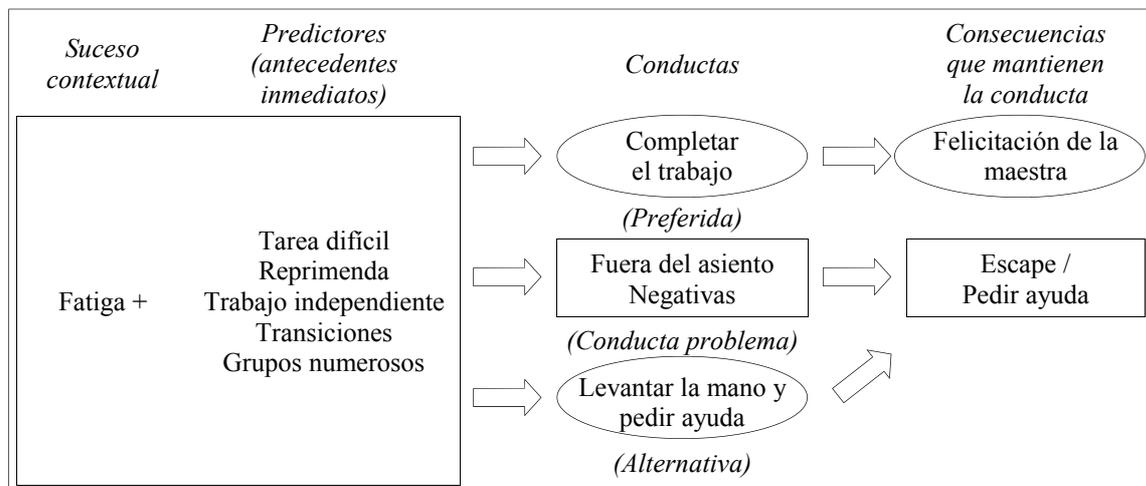


FIGURA 5. Diagrama resumen de una situación de conducta problemática

1. ¿Qué problemas de conducta suceden simultáneamente?
2. ¿En qué circunstancias es más probable que aparezcan las conductas problemáticas? (i.e., cuándo, dónde, en presencia de quién)
3. ¿Qué consecuencias parecen mantener las conductas problemáticas?

El resultado de la observación directa se concreta en datos comparativos sobre: (a) el nivel de la conducta problemática en presencia y en ausencia de los estímulos específicos que la ponen en marcha; (b) el tipo de conducta problemática; (c) hipótesis sobre las posibles funciones de la conducta y (d) información básica sobre la planificación del trata-

Hora	Conductas			Predictores			Funciones						Conse- cuencias	
							Obtener			Escapar/Evitar				
	C1	C2	C3	P1	P2	P3	O1	O2	O3	E1	E2	E3	C1	C1
Total														

FIGURA 6. Planilla de observación (esquema)

miento. La tercera estrategia para recopilar información sobre la conducta problemática es el análisis funcional, que implica la manipulación sistemática de variables específicas que están (o que no están) asociadas con ella.

Existen dos razones fundamentales para llevar a cabo un análisis funcional. Por una parte, conocer con precisión cuándo, dónde y por qué razones ocurre la conducta problemática es imprescindible para construir un sistema de apoyo o un plan de tratamiento. De hecho, es posible que la mera aplicación de técnicas contingentes basadas en la aplicación de consecuencias empeore la conducta que pretende modificar. Por otra, en estos momentos el análisis funcional es un estándar profesional para la evaluación y el tratamiento de las conductas problema por parte de psicólogos, maestros y servicios de apoyo.

Desde otra perspectiva, es preciso someter a consideración una serie de cuestiones importantes antes de llevar a cabo un análisis funcional, a saber:

Planificación centrada en la Persona (PCP): La PCP es desarrollada por todos los individuos implicados activamente en la vida de la persona, y se plantea una visión de futuro para ella. No sólo tiene en cuenta la conducta problemática, sino también sus preferencias personales y sus competencias, habilidades y puntos fuertes. Se trata no solamente de mejorar las conductas problema, sino de construir y mejorar estilos de vida para la persona en el contexto social.

Patrones de actividad y vida social: La calidad de vida y la conducta de las personas está en gran medida influenciada por las actividades que realizamos y por el mayor o menor grado de satisfacción que experimentamos en nuestra vida social. Al analizar los patrones de actividad, podemos tomar en consideración cuestiones tales como la variedad de actividades realizadas, el grado de integración e inclusión en la comunidad, o el grado en que los demás toman en cuenta y satisfacen nuestras preferencias personales. Al considerar la vida social, la compaginación de las redes sociales (tamaño, presencia o ausencia de otras personas significativas, duración y calidad de las relaciones...) y la naturaleza de las interacciones sociales (por ejemplo, el número y variedad de oportunidades para implicarse en actividades preferidas con personas de nuestra elección) pueden proporcionar claves importantes para los cambios necesarios en el sistema de apoyos.

Aspectos médicos y físicos: Resulta de todo punto necesario analizar las condiciones de salud que pueden estar influyendo sobre la conducta problemática, al menos por dos razones: Por una parte, a fin de evitar el error de intentar tratar mediante métodos psicológicos problemas cuya etiología es exclusivamente (o preferentemente) médica —de particular interés a este respecto resultan los denominados “fenotipos conductuales”—. Por otra, porque muchas condiciones físicas o biológicas (por ejemplo, menstruación, otitis, cefalalgias, dolor crónico,

infecciones del tracto urinario, resfriados persistentes, etc.) pueden exacerbar la conducta problemática (de hecho, tales condiciones funcionan muchas veces como sucesos contextuales).

Al llevar a cabo un análisis funcional, comprobamos cuidadosamente la ocurrencia de la conducta mientras modificamos variables ambientales. Podemos, por ejemplo, modificar las consecuencias contingentes a la ocurrencia de la conducta problema, o modificar determinadas variables estructurales tales como la dificultad o la extensión de las tareas, la tasa de atención que prodigamos a la persona, o la presencia o ausencia de posibilidad de elección.

El análisis funcional es la estrategia más precisa, rigurosa y controlada actualmente disponible para realizar una evaluación funcional y, en muchas ocasiones, constituye el único método disponible para asegurar una evaluación correcta de la conducta problema. De hecho, el análisis funcional constituye el único medio que permite demostrar si existe o no una relación funcional entre variables ambientales y conducta problema.

En suma, el uso de los tres procedimientos hasta aquí revisados (evaluación indirecta, observación sistemática, análisis funcional) permite el desarrollo de planes de intervención más eficaces, más eficientes y que producen cambios más amplios y duraderos en el individuo con problemas de conducta.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN NIÑOS HOSPITALIZADOS

Francisca González Gil – M^a Isabel Calvo Álvarez
Universidad de Salamanca

En los últimos años se ha podido constatar el creciente interés desde diferentes frentes por mejorar la atención que se proporciona a los alumnos en los centros educativos de cualquier rincón del mundo. En este sentido, cada vez hay una mayor demanda para ampliar los ámbitos en los que se proporciona dicha atención y plantear la intervención en contextos hasta hace un tiempo no considerados prioritarios.

Uno de ellos es el de la enfermedad y hospitalización infantil, que día a día va cobrando mayor importancia por la necesidad de dar respuesta desde la política educativa de todos los países a las necesidades que presentan los niños enfermos y hospitalizados.

Ofrecemos a continuación un acercamiento a este tema, incidiendo en los aspectos más significativos de la atención a este colectivo. Para ello, nos situamos en el concepto de enfermedad como punto de partida para contextualizarlo.

De Paz (1997) propone su definición de enfermedad como una alteración más o menos grave de la salud del niño, es decir, una pérdida transitoria o permanente de su bienestar físico, psíquico o social.

La enfermedad, querámoslo o no, es una experiencia inevitable que todo niño sufre en un momento u otro a lo largo de su desarrollo. Esta experiencia, sobre todo de carácter crónico, con frecuencia se vive acompañada de factores estresantes como la hospitalización, dolor y malestar, limitaciones en las actividades, ausencias escolares, etc. (Dougherty y Brown, 1990).

La situación de enfermedad coloca al niño en un estado de indefensión que aumenta su dependencia. La disminución o paralización de sus posibilidades lleva consigo un sentimiento de frustración a partir del cual las reacciones pueden ser diversas: ansiedad, agresividad, inhibición, regresión, etc. (Polaino-Lorente y Del Pozo, 1990). Estas alteraciones de los comportamientos, hábitos y en general, de su ritmo de vida, suscitan la aparición de una serie de rasgos capaces de generar conductas inadaptadas también en el futuro: ansiedad, estrés, depresión, dificultades para el contacto social, déficits en el crecimiento, problemas nutricionales, trastornos del sueño, dificultades de interacción con el personal sanitario, dificultades en la adherencia a los tratamientos que se le administran, manipulación de los padres y enfermeras, ...

Además, el hospital de por sí es un entorno extraño que a veces hace que se experimente desasosiego, estrés emocional, ansiedad, ... por el hecho de tener que enfrentarse a una serie de factores:

- un nuevo entorno
- nuevos procedimientos
- nuevas normas
- nuevos materiales
- nuevas rutinas (horarios)
- nuevas relaciones personales
- tratamientos dolorosos
- exámenes físicos despersonalizados

- interrupción de sus experiencias
- interrupción de las relaciones con sus amigos
- discontinuidad escolar y familiar

Es posible definir el hospital como aquella institución que proporciona servicios médicos especializados a los enfermos y unos locales adecuados en los cuales puedan funcionar dichos servicios (Valdés y Flórez, 1995). Pero más allá de esta definición, debemos ser conscientes de que el hospital supone un elemento de estrés. De hecho, la mayor parte de los niños hospitalizados muestran ansiedad ante diferentes situaciones. Guijarro y Torres (1990) inciden fundamentalmente en tres de ellas:

- situaciones desconocidas (pruebas, personal sanitario, aislamiento): se produce cuando el niño es hospitalizado y no ha recibido suficiente información, desconociendo los procesos y situaciones que va a vivir.
- todo lo considerado como elemento agresor (operaciones, instrumental): el niño se siente atacado desde el exterior y siente un miedo que aumenta cuando sufre dolores físicos.
- las posibles pérdidas físicas (alopecias, mutilaciones, ...) o con el exterior (familia, amigos, escuela): esta ansiedad, que tiene connotaciones depresivas, significa una pérdida, aunque no sea definitiva, de las relaciones con su ambiente, que se incrementa cuanto más larga es la hospitalización.

Ante esta realidad, debemos abordar una intervención desde todos los ámbitos con el fin de evitar, en la medida de lo posible, los efectos mencionados. Así, desde el ámbito educativo nos situamos en el *Informe Warnock* de 1978, en el que se plantea el concepto de necesidades educativas especiales en el sentido en que hoy lo utilizamos. Constituye el primer documento que hace referencia en uno de sus capítulos a los niños hospitalizados, y plantea:

“Hay niños que se ven obligados a permanecer en un hospital durante períodos más o menos largos. La educación que se imparte en ellos no siempre es de alta calidad, ni tampoco se toma tan en serio como la que tiene lugar en las escuelas especiales. Es importante que, en la medida de lo posible, las actividades educativas del niño en el hospital, estén diferenciadas de otras actividades del centro. Lo ideal sería que existieran locales educativos separados cuando los niños hayan de permanecer en ellos largo tiempo ingresados. Nuevamente, el comité se pronunció en favor de que la educación que se imparte en los hospitales sea considerada parte del tronco principal de la educación especial, y de que los profesores que se hagan cargo de esta exigente y difícil tarea sean apoyados por los servicios de orientación y puedan, como sus colegas de las escuelas, asistir a cursos y mejorar sus conocimientos expertos a través de programas de formación del profesorado. Sólo así se conseguiría mejorar la calidad de la educación en los hospitales”.

También contamos con la *Declaración de los Derechos del Niño*, que en uno de sus principios recoge:

El niño tiene derecho a recibir una educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Tiene que beneficiarse de una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus facultades, su juicio personal y su sentido de las responsabilidades morales y sociales, así como llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación.

No olvidemos que el nivel de calidad que puede ofrecer un sistema educativo no se mide únicamente por los logros alcanzados por aquellos alumnos bien dotados, sino, sobre

todo, por la capacidad que tiene dicho sistema a la hora de ofrecer, proponer y aplicar un diseño y una práctica educativa capaz de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos.

Por tanto, “no son los alumnos con dificultades quienes tienen que adaptarse a lo que pueda enseñarles una enseñanza general, planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no” (Arnaiz, 1997).

De esta manera nos encontramos con el concepto de necesidades educativas especiales como manifestación de la diversidad y que van a requerir medidas adicionales para elaborar la respuesta educativa.

En este contexto surge la Pedagogía Hospitalaria con el fin de dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas que se generan en el ámbito de la enfermedad y la hospitalización infantil.

Diferentes autores realizan un acercamiento a este ámbito. Así, presentamos una primera definición en la que se destaca su vertiente de intervención generalizada. De esta forma, puede entenderse como una rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo hospitalizado, de manera que no se retrase en su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y la concreta enfermedad que padece (Lizasoáin y Polaino-Lorente, 1996; Lizasoáin, 2000).

Por su parte, Sánchez Manzano (1995) aborda la Pedagogía Hospitalaria como una rama de la Pedagogía cuyo objeto de estudio, investigación y dedicación es el educando hospitalizado, en tanto que hospitalizado, con el fin de que continúe progresando en el aprendizaje cultural y formativo, y muy especialmente en el modo de saber hacer frente a su enfermedad, en el autocuidado personal y en la prevención de otras posibles alteraciones de su salud. La consecuencia es una mayor autonomía personal de los educandos y la mejor atención educativa y personalizada.

Nos situamos ante un ámbito concreto de intervención en el que Lizasoáin y Polaino-Lorente (1996) señalan algunos objetivos:

- proporcionar apoyo emocional al niño y paliar sus déficits de tipo afectivo;
- tratar de reducir especialmente los déficits escolares y culturales que, con ocasión del internamiento, suelen producirse en el niño hospitalizado;
- disminuir su ansiedad y demás efectos negativos desencadenados como consecuencia de la hospitalización; y
- mejorar la calidad de vida del niño dentro de la propia situación de enfermedad.

Laszlo (1988) destaca como objetivos reducir la ansiedad en el momento de la hospitalización, prevenir el aburrimiento en los niños hospitalizados, sistematizar los niveles de enseñanza según sea la permanencia del niño en el hospital y participar junto con el equipo médico en todo el proceso de enfermedad en estrecha colaboración con los demás profesionales.

Se recoge, por tanto, la necesidad de un trabajo interdisciplinar en el que todos los profesionales, de manera conjunta, reflexionen sobre su práctica, trabajen en equipo, compartan estrategias, miedos, ... y, en definitiva, aúnen esfuerzos para proporcionar al niño hospitalizado la atención integral que necesita.

Para Fuentes y Palmero (1995) no se puede abordar una circunstancia infantil, como es una situación de enfermedad y hospitalización, sin abordar simultáneamente a la familia y demás condiciones socio-ambientales.

Así, tal y como destacan Grau y Ortiz (2001), la acción educativa dirigida al niño hospitalizado se asienta tanto sobre la complejidad de las personas que están implicadas dentro del contexto familiar, hospitalario o social (profesionales, padres o voluntariado) como en la complejidad de las fases de recuperación por las que pasa el niño enfermo: ingreso, estancia y alta.

Respecto a la *Admisión*, constituye la fase previa a la hospitalización y va más allá del momento del ingreso pues ya desde que está citado el enfermo y aún desde el diagnóstico previo, éste suele sentir inquietud, inseguridad y una gran ansiedad por desconocimiento de lo que pueda significar la hospitalización y la enfermedad. En el momento de la admisión se precisa dar información sobre el tratamiento en general y si es quirúrgico de una forma particular a la familia, que de esta manera colaborará para rebajar la ansiedad del paciente y superar el trauma del ingreso (Lizasoáin, 1991; Ortigosa y Méndez, 2000; Perchi, 1986).

Pero Lizasoáin y Polaino-Lorente (1996) aseguran que con preparar al niño para la hospitalización no basta. Es preciso que continúe con su tarea más importante: el aprendizaje y la escolarización. Es en este contexto donde tienen significado los programas de intervención global de atención al niño hospitalizado.

Por lo que se refiere a la Fase de *Estancia*, coincide con el tratamiento médico del niño enfermo, y también con la aparición de las necesidades asistenciales especiales. En esta fase se impone la necesidad de un plan de información para los padres, de modo que puedan intercambiar esta información con los profesionales o con otros padres, y por supuesto, una acción coordinada con el niño, la familia y los profesionales, encaminada a mejorar la atención que se le proporciona al paciente.

En cuanto a la fase de *Alta*, en función de la situación personal del enfermo se podrá calibrar si la vuelta a casa supone una esperanza o una amenaza. En este último caso, pueden aparecer sentimientos de inquietud, angustia o miedo por las dificultades que pueda encontrar en la nueva situación, dadas las secuelas físicas, emocionales, académicas o sociales que se hayan derivado de la enfermedad. Además, será necesario tener en cuenta el seguimiento del niño durante su convalecencia, con vistas a su recuperación e integración en su comunidad.

Estamos hablando de una intervención que, de acuerdo con Lizasoáin (2000), va a cumplir una serie de funciones:

- Función *Educativa*, esto es, instaurar el hábito intelectual y desarrollar el esfuerzo personal, fomentando la conciencia de responsabilidad;
- Función *Compensatoria*, es decir, compensar “las lagunas” que existan en el niño a nivel de aprendizajes, motivada por la ausencia a clase y por la propia enfermedad;
- Función *Preventiva*, o evitar el retraso escolar y favorecer la readaptación del niño cuando regrese al colegio;
- Función *Terapéutica*, es decir, combatir el síndrome hospitalario, favoreciendo la adaptación al hospital, logrando una despolarización respecto de la enfermedad y evitando el aburrimiento;
- Función *Normalizadora*, partiendo del hecho evidente que las actividades escolares son parte importante en la vida cotidiana de un niño;

- Función *Integradora*, es decir, fomentar que el niño trabaje en grupo y aprenda a convivir con otros pacientes.

Para ello, necesitamos contar con los profesionales adecuados que, junto con la familia y el personal sanitario, aborden esta tarea. Destacamos entre ellos al maestro y al pedagogo hospitalario. Respecto al primero, las principales funciones que debería desarrollar son (León-Simón, 1999):

- Prestar atención educativa directa con el fin de prevenir o paliar el retraso escolar que pudiera ocasionar la hospitalización y dar continuidad al proceso educativo durante el tiempo de permanencia en el hospital.
- Establecer comunicación con los tutores de los centros escolares de procedencia de los niños para garantizar la continuidad del proceso educativo.
- Elaborar o adaptar materiales didácticos que permitan la adecuación de la acción educativa a la variedad de situaciones personales y escolares que se presenten.
- Diseñar y desarrollar actividades educativas de carácter lúdico y recreativo, ajustadas a las características y situaciones individuales de cada niño.
- Ofrecer asesoramiento a los padres, en relación con las necesidades educativas de sus hijos.
- Informar a los padres sobre la importancia de continuar la atención educativa, combatiendo el síndrome hospitalario y la ansiedad, desviando la preocupación en torno a la dolencia hacia la actividad escolar.
- Realizar una función normalizadora de la situación hospitalaria y una función integradora dentro de la diversidad que presenta el aula.
- Asegurar la coordinación con los servicios, tanto sanitarios como educativos, para garantizar la continuidad escolar en los casos que tras recibir el alta hospitalaria, sea preciso un período de convalecencia en el domicilio.

En cuanto al segundo, una de las funciones fundamentales del pedagogo va a ser servir de interlocutor entre el niño y las personas responsables de su curación y de su educación. Por tanto, con relación a la familia, serviría de intérprete de toda la relación afectiva con su hijo; con relación al equipo médico, actuaría de negociador en el proceso de curación del enfermo; y con relación al equipo psicopedagógico, sería el tutor del alumno en proceso de recuperación. En esta línea diferentes autores inciden en el perfil del pedagogo hospitalario, y el papel que va a jugar en la recuperación del niño enfermo. Ortiz (2001) recoge en la figura 7 las funciones del pedagogo hospitalario como canalizador de la afectividad, mediador con el equipo médico y tutor con el equipo psicopedagógico.

La mejor carta de presentación del interés que tiene la situación del niño hospitalizado y la acción educativa, es la *Resolución del Parlamento Europeo* (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, martes, 13 de Mayo de 1986) en la que se aprobó el texto de la Carta Europea de los niños hospitalizados. En el punto 4 de dicha carta se recoge la necesidad de prestar atención a los siguientes *derechos*:

- Derecho del niño a que no se le hospitalice sino en el caso de que no pueda recibir los cuidados necesarios en su casa o en un ambulatorio y si se coordina oportunamente, con el fin de que la hospitalización sea lo más breve y rápida posible.
- Derecho del niño a la hospitalización diurna, sin que ello suponga una carga económica adicional a los padres.

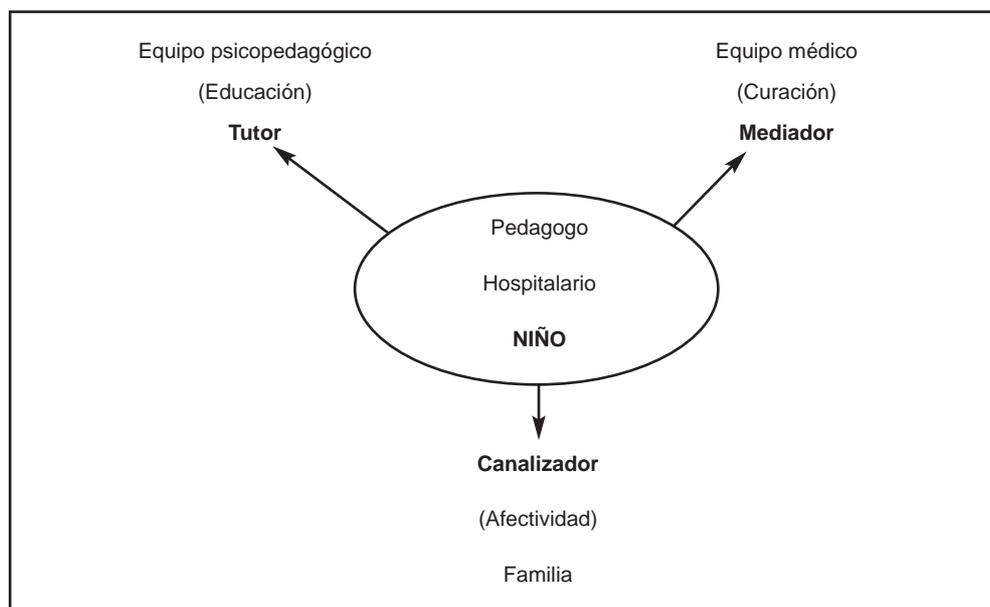


FIGURA 1. *Funciones del pedagogo hospitalario (Ortiz, 2001)*

- Derecho a estar acompañado de sus padres o de la persona que los sustituya, el máximo tiempo posible, durante su permanencia en el hospital, no como espectadores pasivos sino como elementos activos de la vida hospitalaria, sin que eso comporte costes adicionales; el ejercicio de este derecho no debe perjudicar en modo alguno ni obstaculizar la aplicación de los tratamientos a los que hay que someter al niño.
- Derecho del niño a recibir una información adaptada a su edad, su desarrollo mental, su estado afectivo y psicológico, con respecto al conjunto de tratamiento médico al que se le somete y a las perspectivas positivas que dicho tratamiento ofrece.
- Derecho del niño a una recepción y seguimiento individuales, destinándose en la medida de lo posible los mismos enfermeros y auxiliares para dicha recepción y los cuidados necesarios.
- Derecho a negarse (por boca de sus padres o de la persona que los sustituya) como sujetos de investigación y a rechazar cualquier cuidado o examen cuyo propósito primordial sea educativo o informativo y no terapéutico.
- Derecho de sus padres o de la persona que los sustituya a recibir todas las informaciones relativas a la enfermedad y al bienestar del niño, siempre y cuando el derecho fundamental de éste al respeto de su intimidad no se vea afectado por ello.
- Derecho de los padres o de la persona que los sustituya a expresar su conformidad con los tratamientos que se aplican al niño.
- Derecho de los padres o de la persona que los sustituya a una recepción adecuada, a su seguimiento psicosocial a cargo de personal con formación específica.
- Derecho a no ser sometido a experiencias farmacológicas o terapéuticas. Sólo los padres o la persona que los sustituya, debidamente advertidos de los riesgos y de las ventajas de estos tratamientos, tendrán la posibilidad de conceder su autorización, así como de retirarla.

- Derecho del niño hospitalizado, cuando está sometido a experimentación terapéutica, a estar protegido por la Declaración de Helsinki de la Asamblea Médica Mundial y sus subsiguientes actuaciones.
- Derecho a no recibir tratamientos médicos inútiles y a no soportar sufrimientos físicos y morales que puedan evitarse.
- Derecho (y medios) de contactar con sus padres o con la persona que los sustituya en momentos de tensión.
- Derecho a ser tratado con tacto, educación y comprensión y a que se respete su intimidad.
- Derecho a recibir, durante su permanencia en el hospital, los cuidados prodigados por un personal cualificado, que conozca perfectamente las necesidades de cada grupo de edad, tanto en el plano físico como en el afectivo.
- Derecho a disponer de locales amueblados y equipados, de modo que respondan a sus necesidades en materia de cuidados, de educación y de juegos, así como a las normas oficiales de seguridad.
- Derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y/o no obstaculice los tratamientos que se siguen.
- Derecho a disponer, durante su permanencia en el hospital, de juguetes adecuados a su edad, de libros y medios audiovisuales.
- Derecho a poder recibir estudios en caso de hospitalización parcial (hospitalización diurna) o de convalecencia en su propio domicilio.
- Derecho a la seguridad de recibir los cuidados que necesita, incluso en el caso de que fuese necesaria la intervención de la justicia si los padres o la persona que los sustituya se los niega por razones religiosas, de retraso cultural, de prejuicios, o no están en condiciones de dar los pasos oportunos para hacer frente a la urgencia.
- Derecho del niño a la necesaria ayuda económica y moral, así como psicosocial, para ser sometido a exámenes y/o tratamientos que deban efectuarse necesariamente en el extranjero.
- Derecho de los padres o de la persona que los sustituya a pedir la aplicación de la presente Carta en el caso de que el niño tenga necesidad de hospitalización o de examen médico en países que no forman parte de la Comunidad Europea.

Como hemos visto, en los últimos años se ha incrementado el interés por atender las necesidades del niño hospitalizado y favorecer la labor de los profesionales que trabajan con el mismo, impulsando tanto las políticas sanitarias como educativas.

Consideramos fundamental conocer las necesidades del propio usuario para responder más adecuadamente a sus demandas desde una perspectiva de planificación de los servicios centrada en la persona, tomando como referencia los conceptos de salud, enfermedad, hospitalización, pedagogía hospitalaria y calidad de vida.

En este marco, presentamos brevemente dos estudios realizados con el objetivo de acercarnos a la realidad que día a día se vive en las plantas de pediatría de los hospitales de Castilla y León, y de esta forma, intentar mejorar en los mismos la atención integral al niño enfermo y hospitalizado.

El primero de estos trabajos se centra en el estudio de los programas educativos llevados a cabo en dichas plantas de pediatría y el análisis de la relación entre dichos programas y los objetivos del Sistema Educativo. Así mismo, se planteó conocer las relaciones existentes entre los distintos profesionales y las demandas del entorno familiar.

Para ello nos acercamos a una muestra perteneciente a los Hospitales del Distrito Universitario de Salamanca (Ávila, Salamanca y Zamora), compuesta por 67 profesionales del ámbito de la salud, 133 padres, 60 voluntarios y 3 maestras.

Las conclusiones más destacadas a las que se llegó con el mismo fueron:

- Se demanda la existencia de mayores recursos que permitan abordar con éxito las actividades emprendidas o las que puedan llevarse a cabo en el futuro
- Existe disparidad de criterios a la hora de establecer programas y actividades dirigidas a los niños hospitalizados y limitaciones para llevarlos a la práctica
- Es preciso fomentar el funcionamiento interdisciplinar: la comunicación hospital-familia-escuela debería estar recogida en el plan general de las plantas de pediatría y en los proyectos educativos de los centros escolares
- Debe implicarse a la familia en la acción educativa: la orientación y preparación de los padres se confirma como un aspecto importante para que ellos puedan realizar tareas y actividades de colaboración

El segundo estudio se centró en la valoración de las necesidades expresadas por los niños durante su estancia en el hospital, su percepción sobre la enfermedad, su estado de salud previo a la hospitalización y su calidad de vida durante ella, el grado en que los hospitales están preparados para atenderlas y las repercusiones que todo ello va a tener sobre esta calidad de vida. Además, se pretendía determinar el impacto sobre la misma del estado emocional del niño hospitalizado. Así, este trabajo pretende ser el inicio de esfuerzos encaminados a proporcionar desde los hospitales la atención necesaria para que la calidad de vida del niño no se vea resentida ni en el presente ni en el futuro.

Para la realización del estudio contamos con una muestra compuesta por 105 niños hospitalizados, con edades comprendidas entre 6 y 15 años, distribuidos en ocho hospitales de Castilla y León, a los que se realizaron entrevistas personales.

Del análisis de los datos procedentes de dichas entrevistas y en coherencia con investigaciones previas al respecto, algunas de las conclusiones más significativas que se derivaron de nuestro trabajo son:

- Los niños hospitalizados presentan una baja calidad de vida
- Las plantas de pediatría de los hospitales generales no están preparadas para responder a las necesidades que presentan los niños hospitalizados: sus elementos físicos, organizativos y humanos condicionan la calidad de vida del niño, en cuanto que condicionan el tipo de respuesta que se ofrece para sus necesidades
- El estado emocional del niño hospitalizado condiciona su calidad de vida: el niño presenta necesidades de apoyo psicológico, educativo y social relacionadas con la misma.

Por tanto, se ha de promover una acción desde los servicios educativos y sanitarios, que aúne los intereses de uno y otro ámbito, en beneficio del niño hospitalizado.

También se debe plantear la organización de las plantas de pediatría modificando los elementos físicos, humanos y organizativos que las caracterizan para dar respuesta a las

necesidades infantiles, basándose en los principios que sustentan la planificación centrada en la persona.

Además, la atención educativa puesta en marcha en los hospitales debe ser un complemento a las actividades de salud llevadas a cabo; es necesario una atención no solo al niño, sino a su familia y a las necesidades de los profesionales y voluntarios que trabajan en las plantas de pediatría para que así se logre el objetivo de la atención integral al niño hospitalizado.

Así pues, entendemos que una atención adecuada y completa durante el periodo de hospitalización sienta las bases de una mejor calidad de vida presente y futura para estos niños, en la medida en que se disminuyen los efectos que sobre el bienestar físico y sobre todo emocional, producen la enfermedad y la hospitalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (1997). Integración, Segregación, Inclusión. En Arnaiz y De Haro: 10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Murcia: Universidad de Murcia.
- De Paz, J. A. (1997). Salud y enfermedad. En J. A. De Paz (Dir.). *Pediatría preventiva y social* (3ª ed.), vol. 1, cap. 3, (pp. 21-24). Madrid: Abbot Laboratorios.
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas (1986). Carta Europa de los niños hospitalizados. Resolución de martes 13 de Mayo d 1086. N.C. 148/ 37(1).
- Dougherty, M. y Brown, R. (1990). The stress of childhood illness. En E. Arnold (ed.). *Childhood stress*. Nueva York: Wiley and Sons.
- Fuertes, Z.J. y Palmero, Ch.P. (1995): Intervención temprana, En M.A. Verdugo (Dir.): *Pesonas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI, cap. 19, 925-970.
- Grau, C. y Ortiz, C. (2001). La Pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva. Málaga: Aljibe.
- Guijarro, M. y Torres, R. (1990). La escuela hospitalaria, complemento a la curación del niño. *Infancia y Sociedad*, 5, 133-141.
- Laszlo, V. (1988). The role of the teacher in hospital. I European Seminar of Education and Teaching in Hospital. Yugoslavia.
- León Simón, M. (1999). El niño enfermo y hospitalizado. En J. A. Gil (ed.). *Problemas médicos en la escuela y en su entorno*. Madrid: Médica Panamericana (147-155).
- Lizasoáin, O. (2000). Educando el niño enfermo. *Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. Ediciones Eunate.
- Lizasoáin, O. y Ochoa, B. (1999). Estado actual de la Pedagogía Hospitalaria: Un estudio europeo. *En Actas VII Jornadas de Pedagogía Hospitalaria*, (pp.101-104). MED: Madrid.
- Lizasoáin, O y Polaino-Lorente, A. (1996). La pedagogía hospitalaria como un concepto unívoco e innovador. *Monográfico Comunidad Educativa*, 231, 14-16.
- Lizasoáin, O. y Polaino-Lorente, A. (1991). Evaluación de la ansiedad estado y de la ansiedad rasgo en niños hospitalizados. *Galicia Clínica*, 63 (5), 124-127.
- Ortigosa, J. M. y Méndez, F. (2000). Hospitalización infantil. Repercusiones psicológicas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortiz, M. C. (2001). Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria. En Grau y Ortiz, (eds). *La pedagogía hospitalaria en el marco de la escuela inclusiva* (pp.19-57). Málaga: Aljibe.

- Polaino-Lorente, A. y Del Pozo, A. (1991). Modificación de la ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado mediante un programa de intervención psicopedagógica en niños cancerosos hospitalizados. *Revista Complutense de Educación*, 2(3), 419-429.
- Sánchez Manzano, E. (1995). *Psicopedagogía y Educación Especial*. Madrid, Complutense.
- Valdés, C.A. y Flórez, J.A. (1995). *El niño ante el hospital. Programas para reducir la ansiedad hospitalaria*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Warnock, H.M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and young people*. London: HMSO.

FAMILIA Y EDUCACIÓN

María Pilar Sarto Martín
Universidad de Salamanca

Toda acción educativa, debe ir precedida necesariamente de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto a quien uno quiere educar...; los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo...

(Freire)

INTRODUCCIÓN

El año 1995 fue declarado por la ONU *Año Internacional de la familia*. En dicha fecha fueron proclamados los siguientes principios generales: el reconocimiento de la familia como unidad básica de la sociedad y de los derechos de todos los miembros que la integran, el respeto a las diversas formas de familias, la necesidad de promover la equidad y la igualdad entre el hombre y la mujer y el compromiso de actuar a nivel nacional y local.

Nadie cuestiona el papel relevante de la familia y su influencia en la evolución y desarrollo de las personas que la integran. Aunque esta cuestión esté aceptada de manera global, se pone cada vez más de manifiesto la necesidad de un nuevo replanteamiento en las propias familias de esa función esencial e insustituible que es la educación de los hijos. Por poner un ejemplo, señalamos que los padres españoles ante la educación de sus hijos confirman su responsabilidad sobre la misma, pero, sin embargo, la delegan en la escuela (una de las conclusiones de un estudio elaborado por la Fundación La Caixa).

1. IMPORTANCIA DE LA FAMILIA

La familia es la unidad básica del sistema social que establece vínculos y relaciones con el medio social en general. Marca las experiencias de la persona, además de satisfacer necesidades biológicas y determinar pautas educativas. Da respuesta a necesidades de tipo afectivo, sexual, económico y social. En ella se inicia el proceso de socialización, siendo así el primer contexto socializador, el primer entorno natural en donde las personas que la constituyen crecen, evolucionan y desarrollan capacidades según modelos vivenciados e interiorizados. Las experiencias que se adquieren en la primera infancia, de cualquier tipo, y los vínculos de apego que se dan en ella van a estar determinadas por el propio entorno familiar generador de las mismas. Es la familia quien introduce a los hijos en el mundo social estableciendo relaciones y enseñando estrategias para afrontar los conflictos y, aunque al nacer existen potencialidades de conducta en los niños, por lo general imitan características de personalidad generando respuestas que su propia familia y el entorno considera adecuadas. Las primeras adquisiciones de la vida social, y especialmente el lenguaje, las primeras destrezas motrices, base de la autonomía física, los primeros elementos cognitivos que fundamentan la posterior vida intelectual son adquisiciones familiares.

La propia familia es el mejor lugar de residencia posible, excluyendo algunos casos de familias con graves problemas. Muchas son las razones que avalan este planteamiento sobre la permanencia de los niños en el seno de sus familias ya que numerosos estudios defienden que ningún centro alternativo o institución genera tantos estímulos y relaciones como las que

se dan en el entorno familiar. Por otra parte, aunque algunos centros tengan un alto nivel asistencial y rehabilitador, pueden producir efectos negativos en el desarrollo debido a los escasos vínculos afectivos que se ponen de manifiesto.

Todos los bebés necesitan para crecer establecer relaciones afectivas adecuadas y estables, así como adquirir autonomía, seguridad, conocimientos, aceptar pautas sociales y adquirir hábitos básicos relacionados con la alimentación, sueño, actividad, lenguaje, etc. En definitiva, necesitan aprender un conjunto de actitudes y de habilidades que conforman una manera de comportarse. Es la familia quien debe ofrecer oportunidades suficientes para desarrollar aquellas habilidades y competencias personales y sociales que permitan a sus miembros crecer con seguridad, siendo capaces de relacionarse y de actuar satisfactoriamente en el ámbito social. De ello se desprende la importancia que adquieren los adultos familiares en la educación de los niños.

2. FAMILIA Y DESARROLLO

Al ser la primera etapa de la vida la más vulnerable y susceptible de ser moldeada y educada por su plasticidad, es esencial crear escenarios educativos adecuados. Los contextos de referencia en dicho periodo son la familia y la escuela y aunque a lo largo del ciclo vital las personas presentan cambios importantes, la base emocional, la urdimbre necesaria para el desarrollo personal y social, se va a establecer en los primeros años.

Así pues, las emociones básicas se manifiestan desde el nacimiento y su distinta aparición en el tiempo está condicionada por determinados procesos madurativos así como por estímulos procedentes del contexto más cercano. Los niños aprenden a manejar las emociones, a autorregularse emocionalmente. A lo largo de este aprendizaje es necesario que adquieran normas de manifestación emocional y, al respecto, cabe señalar que las presiones sociales van a tener un peso específico relevante en la inclinación hacia unas u otras tendencias. Durante la etapa infantil los niños empiezan a ajustarse a las normas de manifestación emocional que observan; normas condicionadas cultural y socialmente ya que las reglas y el control de las emociones son distintas en las culturas y se transmiten en el proceso de socialización (Goleman, 1996).

Varios trabajos, entre ellos los de Rosen, Adamson y Bakeman (1992), indican que la expresión emocional del cuidador del bebé influye en si un niño de un año será cauteloso con los extraños o jugará con un juguete desconocido, de manera que los padres y madres son fuentes emocionales informativas para los bebés. Los sentimientos de seguridad que se desarrollan a partir del primer vínculo afectivo que establecen con la persona de referencia son muy importantes para el sentimiento de independencia y las relaciones sociales. Son las reacciones emocionales de los adultos quienes regulan la conducta social de los niños, de manera que, en algunos casos, la conducta se debe a la forma en que se responde al estilo emocional del niño.

Si por una parte los padres proporcionan ambientes que están determinados por su propia herencia, por otra, los progenitores responden según sean las características que muestran los niños al nacer. Esto quiere decir que también influyen las respuestas personales a la hora de establecer un tipo de apego. En cualquier caso, padres e hijos desarrollan en su gran mayoría un fuerte apego mutuo. Según López (1998) el apego es un lazo emocional que una persona establece con algunos de su familia impulsándole a buscar su proximidad y contacto. Una de las funciones fundamentales del apego es proporcionar seguridad emocional; sin embargo la calidad del apego y la intensidad de las relaciones puede variar.

En la infancia, siguiendo al autor citado, pueden existir varios tipos de apego con características distintas: *apego seguro* conformado por una historia familiar satisfactoria, un estilo educativo cálido, exigente y autónomo; *apego ansioso-ambivalente* determinado por figuras de apego incoherentes con su conducta, inestables emocionales y con una historia familiar insatisfactoria; y el *apego evitativo* en el que las figuras de apego propiamente dichas muestran sentimientos hostiles, sin expresión de afecto y con relaciones educativas frías. Los niños, ante carencias afectivas de los progenitores, establecen otros apegos ya sea con los hermanos, abuelos, tíos, compañeros, etc. La estabilidad del apego se basa en la posible constancia del entorno.

Partiendo de la base que la conducta es el resultado de una interacción dinámica entre la herencia y el ambiente podemos plantearnos cómo funcionan ambos en el individuo para afectar al desarrollo y cómo se combinan ambos. Son cuestiones que no tienen una respuesta única y específica. Para intentar explicarlo, los especialistas remiten al *tiempo de reacción* y al concepto de *canalización*. Esto quiere decir que cada niño responde de manera distinta ante el mismo ambiente: *el concepto de margen de reacción nos dice que los niños se diferencian en su tiempo de respuestas posibles al ambiente. El concepto de canalización es la tendencia de la herencia a restringir el desarrollo de algunas características* (Berk, 1998: 155-156).

Los ambientes pueden limitar el desarrollo de tal modo que cuando los niños experimentan ambientes nocivos al comienzo de su vida, las experiencias posteriores podrán hacer poco para cambiar las características que eran bastantes flexibles al comienzo; los genes restringen el desarrollo de algunas características más que otras (Gottlieb, 1991). La naturaleza y el ambiente se interrelacionan de manera estrecha. Los descubrimientos de Plomin y colaboradores (1994) señalan que la herencia conforma de alguna manera las experiencias en los niños; sin embargo la manera en que esto ocurre cambia con el desarrollo. Los niños, cuando tienen cierta edad, buscan experiencias en función de sus tendencias genéticas eligiendo los ambientes a los que quieren pertenecer (Scarr y McCartney, 1983, lo denominan *elección de nicho*); sin embargo, los más pequeños no tienen esa posibilidad puesto que los contextos vienen determinados por las elecciones de los padres. El peso que la herencia o el ambiente tiene a lo largo de las distintas etapas del desarrollo va a ser distinto.

Mientras que algunos teóricos sostienen que las experiencias tempranas durante la infancia, período muy sensible, tienen un efecto importante en el desarrollo marcando un input duradero en la competencia de los niños, otros defienden que las carencias se pueden superar con la calidad de nuevos ambientes. Dennis (1973) considera la etapa más vulnerable hasta los tres años, defendiendo la necesidad de una mejora ambiental a esta edad para la recuperación completa de los niños deprivados emocional y socialmente.

Las reflexiones señaladas previamente sobre la relevancia de la familia y su influencia en el desarrollo emocional y social de los niños, están de alguna manera mediatizadas y condicionadas por las propias y específicas características de la familia. En la medida en que la familia constituye un contexto básico en la vida de las personas, la interacción que en ella se produce adquiere un papel decisivo en la dirección que toma el desarrollo (Giné, 2000, 23).

En un intento de concretar algunas de las cuestiones expuestas previamente, señalamos que:

- Los cambios son posibles a lo largo de toda la vida.
- La persona cambia en un medio ambiente que se transforma.
- Los acontecimientos vitales críticos deben ser tenidos en cuenta.
- Los motivos de los cambios pueden residir tanto dentro como fuera de la persona.
- La mayor parte de los desencadenantes de las emociones son aprendidos.

- Las reglas y el control de la expresión de las emociones son distintos en las diferentes culturas y en las distintas situaciones. Las reglas se basan en acuerdos convencionales y se transmiten a los adultos en el proceso de socialización.

3. FUNCIONAMIENTO Y TIPOLOGÍAS DE FAMILIAS

Es necesario hacer una breve reflexión a continuación sobre el funcionamiento de la familia y los cambios sociales acontecidos en los últimos años relativos a dicha institución.

Cada familia es un sistema abierto en continuo cambio y reestructuración determinada por las condiciones físicas y sociales del entorno, que pretende conseguir estabilidad y equilibrio entre los miembros que la componen. Es una unidad formada por distintas subunidades, por distintos subsistemas que pretenden conseguir ese ajuste y esa adaptación. Los procesos que tienen lugar son interactivos de forma que cualquier evento que ocurre a uno de sus miembros repercute de una u otra manera en todos los demás. Desde varios enfoques se ha estudiado a la familia. Nos detenemos brevemente en aquellas perspectivas más globales. Según Bronfenbrenner (1987) el desarrollo sólo puede entenderse a partir de las interrelaciones e interacciones que se dan entre lo que la autora denomina microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Las familias experimentan muchos cambios a lo largo del ciclo vital determinados por acontecimientos previstos o/e inesperados ocasionando en muchas ocasiones, desadaptaciones significativas. Otros autores (Gallimore y otros, 1989; Bernheimer y Keogh, 1995) añaden a esta perspectiva planteada, un enfoque ecocultural. La idea fundamental es que las familias responden activamente a las circunstancias en que viven construyendo y organizando ambientes que dan sentido y dirección a sus vidas; procesos de adaptación que está guiado por sus valores, creencias y metas (Giné, 2000).

En las últimas décadas se han producido modificaciones importantes en las configuraciones de la estructura familiar. España sigue tendencias similares a los países escandinavos y a los más ricos de Europa. Múltiples son los factores demográficos, sociales, económicos, y que no son objeto de nuestro trabajo, los que han generado como consecuencia nuevos modelos de configuraciones o estructuras familiares. Los indicadores estadísticos que reflejan esta tendencia (Roussel, 1992) están determinados por la caída de la tasa de fecundidad, el descenso de la nupcialidad, el aumento de la divorcialidad, los nacimientos fuera del matrimonio, etc. Señalamos algunas modalidades de estructura familiar:

- Familia nuclear: pareja heterosexual, casada o no, con hijos o sin hijos.
- Familia extensa: la pareja más los parientes más próximos.
- Familia monoparental: un cabeza de familia con hijos como consecuencia de: viudedad, adopción, madre soltera, separaciones, divorcios, hospitalización, etc.
- Familia pluriparental: unión de personas divorciadas con sus hijos. etc.
- Familia de un solo miembro.
- ...

Según datos proporcionados por la revista Fuentes Estadísticas editada por el INE en septiembre de 1999 y, según Saralegui y Seoane, el modelo que predomina en España es el de pareja con hijos y que representa el 48,8% de las familias. Un 18% son hogares de parejas sin hijos. Igualmente y según las mismas fuentes, los hogares españoles tienen el porcentaje más alto de hijos con independencia económica que todavía conviven con sus padres.

Buscando más datos estadísticos, y siguiendo a la PHOGUE (Panel de Hogares de la Unión Europea), el número medio de personas que residen en cada hogar en España es de

3,16 frente a una media de 2,57 en la Unión Europea. España, Portugal, Italia y Grecia son los países con más miembros en las familias. Los países con la media más baja europea son Dinamarca, Alemania, Países Bajos y Francia. Mientras que Dinamarca, Países Bajos y Alemania tiene un mayor porcentaje de familias unipersonales, el segundo país que le sigue es España. El modelo de pareja con hijos es más propio de los países mediterráneos. La misma tendencia siguen en cuanto a la convivencia de tres generaciones en el mismo hogar. Sobre los matrimonios y la evolución de los mismos a lo largo de los últimos años en España, podemos observar una disminución en su tendencia.

Hemos señalado las diferentes tipologías de familias porque estamos abordando la temática de familia y educación. Esta es la razón por la que es necesario tenerlas en cuenta por su incidencia en las relaciones y procesos que se generan dentro de la misma.

Por otra parte, la familia a lo largo de su propio desarrollo, desempeña tareas encaminadas a satisfacer las necesidades colectivas e individuales de los miembros. Se suelen desglosar en nueve las necesidades básicas y que se especifican así: (1) función económica; (2) función de cuidado físico; (3) función de descanso y recuperación; (4) función de socialización; (5) función de autodefinición; (6) función de afectividad; (7) función de orientación; (8) función de educación y (9) función vocacional. La diferencia está en que cada una de ellas presenta sus complejidades (es más difícil de cumplir cuando se trata de atender al hijo con discapacidad, por ejemplo). En ocasiones, los recursos y apoyos se hacen más necesarios puesto que las familias no están preparadas para dar respuestas adecuadas a las responsabilidades que genera cada una de dichas funciones.

Todo grupo familiar debe pasar por distintas etapas, ligadas al ciclo vital, en las cuales se producen incertidumbres y cambios. Estas incertidumbres se agravan más y se suelen presentar difíciles al tener que tomar distintas decisiones en función de las características del hijo y de las distintas etapas; en los primeros años, la edad escolar, la adolescencia, etc. En el caso de niños con necesidades educativas especiales, las reacciones y los sentimientos que experimentan los padres van a pasar por distintas fases, pudiendo agravarse cuando observan en su hijo un distanciamiento progresivo de las pautas generales de un desarrollo normal.

4. FACTORES FAMILIARES

Los padres y la relación entre ambos, el estilo educativo, la comunicación familiar, y la participación de los miembros de la familia en la toma de decisiones son fundamentales para el desarrollo del niño. De acuerdo con el DSM-IV las pautas educativas de los padres que deben ser erradicadas son: disciplina incoherente, disciplina colérica, baja implicación y supervisión y disciplina rígida e inflexible. Existen determinados factores familiares que pueden poner en peligro la estabilidad emocional y los procesos de socialización. Señalamos aquellos que tienen que ver con la patología de los padres, con las interacciones que se generan en el propio sistema familiar, con los conceptos educativos que manejan los padres y con las situaciones de agresión o de maltrato (posteriormente, reflexionamos sobre algunas de las características que definen a los padres competentes emocionalmente):

- Existencia de algún tipo de patología en los progenitores.
- Nivel de estrés elevado en la familia (Alder y Boyle, 1986, entre otros).
- Familias con algún miembro alcohólico o implicado en actividades delectivas (West, 1982).
- Familias en las que otros miembros muestran una psicopatología (Frick, Lahey, Christ, Loeber y Green, 1991).

Sobre la dinámica familiar y los conceptos educativos, varias investigaciones analizan las interacciones padre-hijo y la forma de ejercer el control (Dumas, 1989; Loeber y Green, 1991). Se observa que, ante conductas problemáticas de los hijos, los padres responden con respuestas negativas, que a su vez, originan más conductas en los hijos y así sucesivamente. Los padres, con una imagen negativa de su hijo no perciben las conductas positivas que está manifestando, pasando éstas desapercibidas (Dumas y Wahler, 1985). Esta combinación de tácticas inconsistentes por parte de los padres es un predictor importante de la conducta desadaptada socialmente en los hijos (Pettit, Bates y Dodge, 1993).

El estudio llevado a cabo por Hooven y Gottman (1994) de la Universidad de Washington, analizó cómo los padres manejan las interacciones con sus hijos. Los resultados demostraron tres estilos de relaciones emocionales inadecuados:

- a. Ignorar completamente los sentimientos de sus hijos.
- b. El estilo *laissez-faire*.
- c. Menospreciar y no respetar los sentimientos del niño.

En aquellas familias en las que los padres muestran agresividad se da un alto porcentaje de hijos agresivos. Éstos repiten los mismos esquemas que les aplicaron a ellos. Los niños llevan el ejemplo a la escuela, al patio y es difícil que abandonen estas conductas. El castigo no depende de la conducta del niño sino del estado de ánimo de los padres. Cada familia es particular y las reacciones de los padres tienden a variar entre las familias.

El maltrato, el abuso y negligencia también se ha asociado al riesgo de aparición de trastornos de comportamiento. Los estudios de Trupin, Tarico, Low, Jemelka y McClellan (1993), avalan esta teoría: comprobaron las dificultades emocionales que sufrían estos niños relacionadas con el rendimiento escolar, conductas antisociales y adicción a drogas, niveles más altos de depresión, ansiedad, problemas de comportamiento en casa y en la escuela y delincuencia juvenil (Crittenden, Clausen y Sugrman, 1994). El maltrato también pone de manifiesto una gran prevalencia de síntomas psiquiátricos (Famuralo, Kinscherff y Fenton, 1992). En conclusión, la disfunción del sistema familiar influye de manera decisiva en las conductas más o menos problemáticas pudiendo éstas permanecer a lo largo de la vida.

5. FAMILIAS COMPETENTES

Por el contrario, los padres adecuados, según Goleman (1996), son aquellos que poseen una mínima comprensión de las bases de la inteligencia emocional. Aunque algunas de las habilidades emocionales terminen de establecerse en las relaciones con los amigos, los padres emocionalmente estables pueden hacer mucho para que sus hijos asimilen los elementos emocionales de la inteligencia emocional: aprender a reconocer, canalizar y dominar sus propios sentimientos y empatizar y manejar los sentimientos que aparecen en sus relaciones con los demás. El autor señala que las lecciones emocionales más importantes son las que dan los padres a los hijos. Existe una gran diferencia entre los hábitos emocionales inculcados por padres que están profundamente conectados con las necesidades emocionales de sus hijos y que proporcionan una educación empática, y aquellos otros proporcionados por padres que, por el contrario, se hallan tan absortos en sí mismos que ignoran la ansiedad de sus hijos o que simplemente se limitan a gritar o a golpearles sin sentido.

En este sentido, Stern, psiquiatra de la Facultad de Medicina de Cornell, opina que el aprendizaje emocional tiene lugar en, los primeros meses de contacto padres-hijos (ocular, verbal, táctil, etc.). Los momentos más críticos parece ser aquellos en los que el niño constata que sus emociones son captadas, aceptadas y correspondidas con empatía, un proceso

que Stern denomina sintonización (Stern, 1987). La sintonización marca el ritmo de toda relación, y es muy posible que la continua exposición a momentos de armonía o de disarmonía entre padres e hijos determine (en mayor o menor medida que otros acontecimientos) las expectativas emocionales que tendrán ya de adultos. El niño necesita hallarse conectado emocionalmente a la madre. Gracias a la repetición de estos momentos, Stern sostiene que el niño desarrolla la sensación de que los demás pueden y quieren compartir sus sentimientos. Esta sensación parece ser que comienza a partir de los ocho meses de edad y sigue moldeándose en función del tipo de relaciones próximas que mantenga a lo largo de toda su vida. Cuando los padres están desintonizados emocionalmente de sus hijos, esta situación puede llegar a ser especialmente abrumadora. El coste de falta de sintonía emocional entre padres e hijos es elevado. Cuando los padres no muestran empatía hacia una serie de emociones de su hijo (risa, llanto, alegría, etc.) el hijo dejará de demostrar esas emociones.

Por la misma razón los niños pueden experimentar una serie de emociones negativas, dependiendo de los estados de ánimo que hayan sido reforzados por los padres. Sin embargo, existe lo que se llama relaciones compensatorias, las mantenidas a lo largo de la vida con otras personas (amigos, familiares, psicoterapia, etc.) que remodelan la pauta de nuestras relaciones. Los casos de seria orfandad emocional son un ejemplo de ello. Los estudios sobre abuso emocional ponen de manifiesto que los niños que lo han sufrido se muestran siempre en estado de alerta ante las emociones de los demás. Otros investigadores como Lamborn, Mounts, Seinberg y Dornbusch, (1991), que analizaron algunos criterios de eficacia en estrategias de socialización, como la obediencia y la interiorización de las normas, observaron las consecuencias en los niños de los distintos estilos educativos parentales. Es el estilo democrático el que genera una buena competencia social, un autocontrol y motivación adecuado, iniciativas, moral autónoma (empatía y conducta prosocial), alta autoestima, alegría y espontaneidad. Bien es verdad que la selección de estrategias educativas debe ser flexible según la edad del niño, el estilo de comportamiento y las distintas situaciones.

Kaz y Gottman (1994) estudiaron las consecuencias de unos padres emocionalmente competentes, descubriendo que sus hijos presentaban ventajas a nivel personal, social y en el desarrollo cognitivo. Así pues, las ventajas de disponer de unos padres emocionalmente competentes son extraordinarias en lo que respecta a la totalidad del espectro de la inteligencia emocional.

VENTAJAS A NIVEL PERSONAL

- Canalizan mejor sus emociones.
- Saben calmarse más adecuadamente a sí mismos.
- Sufren menos altibajos emocionales que los demás.
- Saben reconocer, canalizar y dominar sus propios sentimientos.
- Están biológicamente más relajados.

VENTAJAS A NIVEL SOCIAL

- Se relacionan mejor. Saben empatizar y manejar los sentimientos con los demás.
- Experimentan menos tensiones con sus padres.
- Se muestran más afectivos con ellos.
- Son más queridos, más populares.
- Presentan menos problemas de conducta.

VENTAJAS COGNITIVAS

- Muestran más atención.

- Suelen tener un mejor rendimiento escolar.
- A igualdad de CI, las puntuaciones en lenguaje y matemáticas los hijos de los padres estables emocionalmente eran más elevadas.

En otro orden de cosas, siempre que analicemos los componentes familiares, debemos considerar los recursos intrafamiliares. Se entiende por *fuerzas familiares* los patrones de relación, las habilidades, las competencias interpersonales y las características sociales y psicológicas de las familias. Son fuerzas positivas aquéllas que la dotan de un sentido de identidad positivo, promueven la satisfacción de necesidades y la interacción entre los miembros familiares, potencian el desarrollo del grupo y aumenta las habilidades para hacer frente a los problemas y a las crisis (Williams y otros, 1985). Son aquellas fuerzas y factores dinámicos que promueven el desarrollo de los recursos personales, actuales y potenciales de los miembros de la familia y que hacen la vida familiar más satisfactoria y complaciente (Otto, 1975). Algunas características que definen a las familias fuertes con:

- Compromiso en la búsqueda del bienestar y del desarrollo óptimo de todos.
- Valoración y estímulo ante los pequeños logros.
- Empleo del tiempo en familia
- Compromiso de seguir adelante ante las crisis y los problemas.
- Comunicación positiva con los demás familiares.
- Reglas, creencias y valores compartidos.
- Búsqueda de distintas estrategias para afrontar los problemas.
- Optimismo.
- Flexibilidad y adaptabilidad.

Las familias experimentan su máximo nivel de calidad de vida cuando sus necesidades son satisfechas, sus miembros disfrutan la vida conjuntamente como una familia, y a su vez tienen la oportunidad de perseguir y conseguir metas que son significativas para ellos (Turnbull, Summers y Poston, 2000).

Ante situaciones de comportamientos desajustados, el objetivo debe ser conseguir que el periodo de tiempo adaptativo sea lo más corto posible enfrentándose a la realidad a fin de conseguir situar a la familia como la principal educadora de su hijo durante los primeros años de vida. De hecho, algunos de los programas que inicialmente se impartían por expertos en centros especializados, se trasladan ahora al hogar, a los ambientes naturales en los que vive el niño, siendo la familia la protagonista ejecutora del programa en el que es ayudada por los profesionales (Troncoso Hermosa, 1994).

Si el primer medio socializador por excelencia es la familia, la escuela es otro agente de primer orden. La institución educativa en la actualidad se ha convertido, para muchas familias, en la educadora básica o única, como consecuencia del aumento de los años de escolaridad, de la poca dedicación de padres a hijos y del papel que la sociedad le otorga a nivel educativo en general. La escuela puede también influir y contribuir a la aparición de trastornos emocionales generando expectativas poco reales y mediante una intervención errónea. El éxito escolar es un factor de protección emocional, mientras que las situaciones de fracaso pueden convertirse en factores de riesgo. La mayoría de los alumnos con trastornos emocionales en la escuela muestran deficiencias significativas en sus habilidades sociales: dificultades para expresar sentimientos, participar en actividades grupales, enfrentarse con sus errores y con la crítica constructiva, etc.

De cualquier forma, la figura del profesional de la educación adquiere un papel relevante especialmente por lo que tiene que ver con la función de apego. De ahí la importancia de establecer también vínculos de apego con los educadores y compañeros. En edades tempranas los niños se adentran en la institución escolar en donde se relacionan en mayor o menor medida con un grupo de iguales y con otros adultos promocionando determinados valores. Distintos estudios, entre ellos el de García y Ramírez (1995), muestran que si la familia se especializa más en valores de desarrollo personal y, la escuela en valores de logro y los amigos en valores de lealtad y compromiso, sería deseable que las directrices fueran pactadas entre ambos contextos. Es importante arraigar valores familiares positivos, para que en aquellas situaciones en las que se entremezclan valores contradictorios prevalezcan los más fuertes. Según Walker (1979), el modelo de conducta del niño en la escuela deriva de una compleja interrelación entre el patrón de conducta aprendido en el hogar, incluyendo las actitudes hacia el colegio, y las experiencias con los diferentes educadores en el entorno escolar.

Para concluir, señalamos algunas reflexiones en materia de prevención a tener en cuenta por padres y educadores:

- El éxito de cualquier intento de mejorar el desarrollo depende de las características que queremos cambiar, de la composición genética del niño y el tipo y el momento de nuestra intervención.
- Si los padres y madres son las primeras y más importantes fuentes emocionales informativas para los bebés, la idea es diseñar ambientes o mejorar ambientes familiares para ayudar al desarrollo de los niños, controlando en la medida de lo posible todas las variables.
- Para fomentar la construcción de valores en la familia es importante tomar conciencia sobre la legibilidad de los mensajes que se transmiten así como la legitimidad de los padres, estimulando a los hijos a ser autocompetentes dándoles la oportunidad de poner en acción lo aprendido asumiendo compromisos (García Hernández y otros, 1998).
- Las intervenciones deben preparar a los adultos responsables de la educación de los niños a dedicarse a conductas de afecto, amables, cariñosas; éstas son eficaces y permanecen en el tiempo (Andrews y colaboradores, 1982).
- Para asegurar un buen ajuste entre el temperamento del niño y las prácticas de los padres y profesores se deben crear situaciones en las que se reconozcan las características de cada niño mientras se les fomenta un funcionamiento más adaptativo.
- Los contextos escolar y familiar deben propiciar los mismos valores, favoreciendo la autonomía y las relaciones personales.
- Es necesario que los adultos promuevan una relación de apego sana en donde se dé calidad en las relaciones afectivas.
- Es importante intervenir tempranamente, hacer prevención especialmente en los inicios del ciclo vital, en la infancia, cuando los procesos de desarrollo por su plasticidad son más vulnerables. Si la evolución del niño en todas las áreas de desarrollo es normalizado a partir de esta edad, nos encontraremos con menores necesidades educativas en las siguientes etapas evolutivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA J. (1980). *Manual de Psiquiatría infantil*, Barcelona. Toray-Masson.
- ANDREWS y colaboradores (1982). The skills of mothering: A study of parent-child development centers. Monographs of the society-for *Researsch in Child Development*, 47 (6).
- BERK, L. E. (1998). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice Hall. Madrid.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- CASAS, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Paidós. Barcelona.
- COSTA, M.; MATO, J. C.; MORALES, J. M. (1999). El comportamiento antisocial grave en jóvenes y adolescentes, en J. Ortega, *Pedagogía social especializada*, Tomo I, pp. 106-114. Ariel. Barcelona.
- CUNNINGHAM, C.y DAVIS, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*, M.E.C. Siglo XXI. Madrid.
- DAVIS, M.; McKAY, M. y ESHELMAN, E. R. (1988). *Técnicas de autocontrol emocional*, Madrid, Martínez Roca.
- DENNIS, W. (1973). *Children of the Creche*. New York. Appleton-Century- Crofts.
- FREIXA NIELLA, M. (1997). La integración de la escuela en la comunidad. El papel de la familia. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres (Coords.) *Educación Especial I*, Madrid. Pirámide, pp. 207-220. Madrid.
- FREIXA, M. (1999). Participación de los hermanos en la dinámica familiar, *Minusval*, 120, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp. 34-35. Madrid.
- FUNES ARTEAGA, J. (1990). *Dossier: Los adolescentes socialmente problemáticos*, Comunidad y Drogas, 10, 29-45.
- GALLIMORE, R., WEISNER, T. S., KAUFMAN, S.Z., BERNHEIMER, L. P. (1989). The social construction of ecocultural niches: family accomodation of developmentally delayed children, *American Journal on Mental Retardation*, vol. 94, n. 3. pp. 216-230.
- GARCIA DIAZ, N. (1999). Problemas y demandas de las familias, en *Minusval*, 120, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp.12-17. Madrid.
- GARCIA HERNANDEZ y otros (1998). La construcción de valores en la familia, en M^a J. Rodrigo y J. Palacios, *Familia y desarrollo humano*. Alianza. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1990:17) *La Educación Personalizada en la familia*, Madrid.
- GARCIA, M. D. Y RAMIREZ, G. (1995). *Valores y acercamiento paterno-filial*. Actas del III Congreso Internacional de Psicología y educación. Madrid.
- GINE, C. (2000). Las necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital, en M. A. Verdugo (coord.). *Familias y Discapacidad Intelectual*, pp. 19-39, FEAPS, Caja Madrid, Madrid.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*, Kairós. Madrid.
- GOMEZ GONZALEZ, E. (1999). Las familias con niños discapacitados, en *Minusval*, 120, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp. 10-11. Madrid.
- GOTTLIEB, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27, 4-13
- KAZDIN, A. L.; BUELA-CASAL, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid. Pirámide.
- LOPEZ SANCHEZ , F. (1998). La familia como contexto de desarrollo de los adultos, en M^a J. Rodrigo y J. Palacios, *Familia y desarrollo humano*. Alianza. Madrid, pp.117-138.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, MEC. Madrid.

- ORTE SOCIAS, C. (1999): La familia en el marco de la "desviación" social infanto-juvenil, en J. Ortega, *Pedagogía social especializada*, Tomo I, pp. 74-79 Ariel. Barcelona.
- ORTE, C.; MARCH, M. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social*, Valencia. Nau Libres.
- ORTEGA, J. (1999): *Pedagogía social especializada, Tomo I y II*, Ariel. Barcelona.
- PANCHON, C. (1998). *Pedagogía de inadaptados sociales*, Dulac. Barcelona.
- PIAGET, J. y otros. (1970). *Los procesos de adaptación*, Proteo. Buenos Aires.
- PLOMIN Y COLS. (1994). The genetic basis of complex human behaviors, *Science*, 264, 1733-1739.
- POWEL, T. y OGLE, P. (1985). *Brothers and sisters: A special part of exceptional families*, Paul Brooks Publishing. Baltimore.
- REDONDO, S. (1998). *Desviació, delinqüència i control social*, Barcelona, Departament de Justícia: Generalitat de Catalunya.
- SARALEGUI, J., SEOANE, P. (1999). Estructura familiar en España. Revista Fuentes Estadísticas, INE , número 27, septiembre.
- RICHARDS, M (1984). *La integración del niño en el mundo social*, Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- ROSEN, K. S., ADAMSON, L. B.; BAKEMAN, R. (1992). An experimental investigation of infant social referencing: Mothers's messages and gender differences. *Developmental Psychology*, 28, 1172-1178.
- SANCHEZ, J. M. (1995). *Programas de intervención con familias maltratadoras*. IV Congreso Estatal de infancia maltratada, Calidad y eficacia como metas, FAPMI, pp. 93-97.
- SARTO, P. (1999). La escuela y los menores en dificultad, J. Ortega, *Pedagogía social especializada*, Tomo II, pp. 85-89, Ariel. Barcelona.
- SCARR Y MCCARTNEY (1983). How people make their own environments: A theory of genotype environment effects. *Child development*, 54, pp. 424-435.
- SCHAFFER, R. (1980). *Desarrollo de la sociabilidad*: Pablo del Río. Madrid.
- SERVICIOS SOCIALES (1992). *Hermanos y hermanas de niños con necesidades especiales*, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales. Madrid.
- SOBRAL, J.; ROMERO, E.; LUENGO, A. (1998). Personalidad y delincuencia. La relevancia de lo temperamental, *Boletín de Psicología*, 58, pp. 19-30.
- STEPHEN, K.(1978). *Los demás hermanos de la familia. Minusvalía y crisis familiar*, Madrid. Inerso.
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*, Ariel. Barcelona.
- TRONCOSO HERMOSA, M. V. (1994). Programas de estimulación Temprana. En S. Molina García (Dir.). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Alcoy. Marfil.
- URRA PORTILLO, J. (1995). *Adolescentes en conflicto. Un enfoque psicojurídico*. Madrid. Pirámide.

AGRESIVIDAD Y PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA

Isabel Serrano Pintado
Universidad de Salamanca

La escuela es un lugar privilegiado para poder detectar numerosos comportamientos anómalos en los chicos, dado que los alumnos pasan muchas horas en ese ambiente y es allí donde los efectos de la presión tanto de los pares y medios de comunicación, como de los cambios culturales llegan antes que a otros contextos (Saldaña, 2001). Ahora bien, este privilegio se convierte en un handicap para los docentes. Y esto es así porque “para que tenga lugar un aprendizaje eficaz en la interacción didáctica deben concurrir una serie de conductas que posibiliten la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, son muchas las ocasiones en que no ocurre así; algunos alumnos ponen de manifiesto conductas problemáticas que dificultan seriamente su propio aprendizaje y el de los demás compañeros, infringiendo las más elementales normas de convivencia en el aula o en el colegio. Este es uno de los problemas más acuciantes con que se encuentra el profesor y que capitaliza su atención en el desempeño docente. El control de tales conductas supone un difícil reto para el docente ya que, además de atender a la faceta puramente instruccional de los contenidos curriculares debe, también, centrar su quehacer tutorial en instaurar correctos hábitos educativos en sus alumnos dentro de un proyecto de educación integral. En este sentido, se hace necesario prestar la máxima atención y conceder la mayor importancia posible a lograr unos comportamientos que posibiliten el aprendizaje y la convivencia escolar, de modo que ambos aspectos resulten mutuamente conciliables y favorecidos” (Vallés, 1988).

Admitiendo que a lo largo de toda la historia educativa, han existido los conflictos de comportamientos infantiles y adolescentes en la escuela como en el hogar, es preciso reconocer que actualmente los docentes se quejan de un incremento exponencial de este tipo de problemas. Los cambios que ha experimentado la familia como institución, las consecuencias de la reforma educativa, la crisis de valores y la frecuente exposición a modelos violentos son algunos de los factores que han favorecido ese incremento de situaciones conflictivas en el ambiente social, familiar y/o escolar de la población infantil y adolescente, que padres, profesores e incluso los propios alumnos, con frecuencia no saben resolver satisfactoriamente.

Y este aumento es especialmente drástico en las aulas de Educación Secundaria, ya que la escolarización obligatoria ha traído consigo aulas heterogéneas en las que conviven alumnos que parten de niveles de conocimientos diferentes, con distintos ritmos de aprendizaje y en muchos casos (al menos un 20%, según Marchesi, 2000) con una motivación hacia los estudios muy escasa. Además, muchos profesores reconocen que, actualmente, el marco que establece la aplicación de la Reforma Educativa obliga a adoptar perspectivas de disciplina muy distintas a las que tradicionalmente se habían empleado, de corte mucho más autoritario (Del Campo, 1999). Ellos mismos reconocen a menudo “la desorientación de sus alumnos, así como el desconocimiento que ellos mismos poseen sobre técnicas y métodos adecuados para poder hacer frente a la problemática que se les plantea en el aula” (Pérez-Pareja, 1993).

Son muchas y muy variadas las conductas que se podrían considerar como una trasgresión a lo que el profesor considera como comportamiento adaptado del alumno. Hollins ya en 1955 ofreció un listado de conductas problema en el aula, entre las que podríamos citar amenaza, robos, riñas, falta de respeto, vagancia, acusaciones, desobediencia, hacer novillos, falta de atención, malos modales, trabajos desordenados, retraimiento y charlatanería,

entre otras. Pelechano (1979) destacó mediante la escala ESE-2, cuarenta y tres conductas anómalas como golpear a los compañeros, mentir, buscar peleas, romper cosas, amenazar, gritar, interrumpir cuando el profesor habla, etc. Peiró y Carpintero (1978), tras realizar un análisis factorial de las conductas señaladas por los docentes, establecieron varios factores que engloban un conjunto determinado de las mismas. Estos factores son: 1. Conductas moralmente inadecuadas y hábitos no aceptados socialmente; 2. Dificultades personales de integración social y de relación con los otros; 3. Agresividad; 4. Enfrentamiento a la autoridad del maestro; 5. Alteración de las normas de funcionamiento de clase y 6. Conductas contra los compañeros.

Como vemos, una gran parte de estos conflictos se producen en el ámbito de las relaciones interpersonales. Son muchos los estudios que ofrecen datos al respecto. Así, podemos afirmar que el porcentaje de alumnos involucrados en procesos de abusos entre escolares, ya sea como víctimas o como agresores, oscila entre un 16,8% en algunas investigaciones (Cerezo, 1996) y un 20-30% en otras (Fernández, 1998). Por otro lado, el 57,5% de una muestra de 200 profesores de alumnos de entre 10 y 18 años informa de la existencia de conflictos con sus alumnos; de ellos el 39% con enfrentamientos abiertos y el 2% se sienten incluso agredidos (Melero, 1993). Las malas relaciones en la infancia y la adolescencia no sólo constituyen un problema en el momento en que ocurren sino que conforman un factor que interactúa con otros de índole personal, ambiental o de ambos tipos, favoreciendo la aparición y el desarrollo de psicopatologías en edades posteriores (Trianes, 1996). Además, con frecuencia, estos patrones de conducta son estables y predictivos de una amplia variedad de dificultades sociales y emocionales en la etapa adulta (Eron, Huesmann, Dubow, Romanoff y Yarmel, 1987; Sharp y Smith, 1994).

Hechas estas consideraciones, resulta fácil comprender el prolífico desarrollo de programas de intervención destinados a mejorar las habilidades sociales y de resolución de conflictos en niños y adolescentes que se ha producido en los últimos años (Vallés y Vallés, 1996). Son numerosas las ocasiones en que se ha demostrado su eficacia (Díaz-Aguado, 1986; Monjas, 1996; Trianes, Muñoz y Jiménez 1997; Cerezo, 1997). Evidentemente, al entrenar a los alumnos, estamos potenciando el desarrollo de habilidades que les permiten mejorar sus relaciones con los demás y consigo mismos, y, en numerosas ocasiones, los efectos se generalizan, produciéndose también mejoras en el clima familiar y escolar.

Sin embargo, a pesar de que, efectivamente, una gran parte de las conductas inadecuadas que manifiestan algunos adolescentes pueden tener su origen en un déficit en las habilidades sociales o de solución de problemas interpersonales, no podemos negar que en numerosas ocasiones son los adultos los que contribuyen indudablemente al mantenimiento y quizás a la adquisición de conductas problemáticas en los niños y adolescentes (Serrano, 1996). Partiendo de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1969), podemos afirmar que el modelado y la aplicación de contingencias inadecuadas y/o inconsistentes, sobre todo en forma de atención negativa, son procesos fundamentales tanto en la adquisición como en el mantenimiento del comportamiento conflictivo y, en muchas ocasiones, son los mismos profesores los principales agentes de este aprendizaje inadecuado, pues son muchas las veces que contribuyen al mantenimiento del problema reforzando con su atención los comportamientos negativos de sus alumnos, o aplicando consecuencias inadecuadas o inconsistentes de forma contingente a las conductas de los alumnos.

Por otro lado, la familia representa el centro de modelado de conductas y la primera fuente de valores para los niños. El clima familiar juega un papel muy importante en el origen y el mantenimiento del comportamiento disruptivo y/o agresivo de niños y adolescentes y, al igual que ocurre con el profesorado, son muchos los padres que reconocen no estar preparados para resolver de forma adecuada los conflictos que con frecuencia se generan en las relaciones con sus hijos.

Por lo tanto, aunque las intervenciones destinadas a mejorar las habilidades sociales y de solución de problemas interpersonales de los adolescentes son necesarias y se han mostrado eficaces, no siempre resultan suficientes si no las acompañamos de un entrenamiento adecuado de los principales agentes implicados en el proceso educativo, como son los padres y los profesores. Así, uno de los objetivos primordiales del educador debiera ser conocer cómo establecer estrategias de prevención primaria y secundaria de este tipo de comportamientos. Y esta tarea sólo puede llevarse a cabo si conocen cómo se adquieren y mantienen los mismos. Diferenciar entre adquisición y mantenimiento es importante, pues el conocimiento de los procesos de adquisición nos guiará a la hora de decidir qué hacer para que resulte difícil adquirir repertorios repletos de comportamientos agresivos, mientras que conocer qué mantiene una determinada conducta nos ayudará a decidir qué hacer para que dejen de emitirse.

¿CÓMO EXPLICAR EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO?

Las diferentes teorías formuladas sobre la agresión varían respecto de la importancia que otorgan a factores biológicos o psicológicos. Algunos autores defienden que se trata de un comportamiento innato, mientras otros defienden que se trata de un comportamiento adquirido a lo largo del desarrollo de una persona, como consecuencia de la influencia ambiental. Sin embargo, el pretender demostrar que la única y verdadera causa depende de la herencia o del ambiente, es un problema sin sentido, ya que ambos aspectos son muy importantes e interdependientes, y no pueden darse el uno sin el otro. Las **teorías activas** como las psicoanalíticas (Freud) o las etológicas (Lorenz, Storr, Tinbergen, Hinde) ponen el origen de la agresión en los impulsos internos. Esta postura es poco optimista de cara a establecer estrategias de prevención tanto primaria como secundaria, al aceptar que el origen de la agresión está en la propia naturaleza humana. Además, hoy día, se piensa que es poco probable que exista un instinto general agresivo en el hombre.

Las teorías reactivas como las del impulso o la teoría del aprendizaje social, sin embargo, ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo, y perciben dicha agresión como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales. Las teorías del impulso postulan que la agresión es una respuesta muy probable a una situación frustrante. La teoría del aprendizaje social afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos. Mientras las teorías basadas en el impulso, defienden que la frustración activa un impulso que sólo puede reducirse a través de algún comportamiento agresivo; la perspectiva del aprendizaje social considera la frustración como una condición facilitadora, no necesaria de la agresión. Parte de la idea de que, si bien los factores biológicos influyen en la conducta agresiva, los niños no nacen con la habilidad para llevar a cabo comportamientos como atacar físicamente a otra persona, o gritarle, o cualquier otro tipo de manifestación de la conducta agresiva. Por lo tanto, si no nacen con esta habilidad, deben aprenderla, ya sea directa o vicariamente. Y éste es el aspecto que especialmente nos importa para facilitar a los educadores estrategias de prevención. De hecho, es esta consideración la que guía en gran parte nuestras propuestas de intervención y prevención del comportamiento agresivo infantil.

Según la teoría del aprendizaje social, la mayoría de las ocasiones en que un niño emite una conducta agresiva, lo hace normalmente como reacción a una situación conflictiva. Esta situación conflictiva puede resultar de problemas de relación social con otros niños o con los mayores, respecto de satisfacer los deseos del propio niño, o de problemas con los adultos surgidos por no querer cumplir las órdenes que éstos le imponen, o de problemas con adultos cuando éstos les castigan por haberse comportado inadecuadamente, o con otro niño cuando éste le agrede. Sea cual sea el conflicto, el hecho es que provoca en el niño un cierto

sentimiento de frustración u otras emociones negativas a las que posteriormente responderá. No todos los niños responden de igual manera a estas situaciones conflictivas: algunos despliegan conductas de retirada y resignación, otros se hacen dependientes y buscan ayuda y apoyo, otros simplemente se esfuerzan por superar constructivamente los obstáculos a los que se enfrentan y otros responden agresivamente. Las diferentes reacciones varían a lo largo de un continuo, en uno de cuyos extremos encontramos el comportamiento pasivo, mientras que en el otro extremo encontramos el comportamiento agresivo. La reacción de cada niño, depende de su experiencia previa particular, de cómo haya aprendido el niño a reaccionar a estas situaciones conflictivas. Por lo tanto, el tipo de respuesta dada depende de diversos factores, siendo uno de ellos, quizás el más importante, el factor aprendizaje. Conocer cómo se aprenden las respuestas agresivas nos ayudará a establecer estrategias de prevención primaria. Conocer cómo se mantienen nos puede ayudar establecer estrategias de prevención secundaria.

Dos serían los procesos responsables de este aprendizaje, a saber, modelamiento y reforzamiento, especialmente vicario.

- a. El modelamiento lo proporcionan los mismos padres, hermanos, compañeros, la TV, el cine y personas adultas representativas para los niños como maestros, etc. Cuando el niño vive rodeado de modelos agresivos, va adquiriendo un repertorio conductual caracterizado por una cierta tendencia a responder agresivamente a las situaciones conflictivas que puedan surgir con quienes le rodean.
- b. El reforzamiento vicario se produce porque ese proceso de modelamiento, no sólo le informa de modos de comportamientos sino también de las consecuencias que dichos comportamientos tienen. En el caso de las conductas agresivas, se observan modalidades de comportamientos agresivos (gritos, patadas, insultos...) y consecuencias como conseguir lo que uno quiere.

Cuando el niño vive rodeado de modelos agresivos, va adquiriendo un repertorio conductual caracterizado por una cierta tendencia a responder agresivamente a las situaciones conflictivas que puedan surgir con quienes le rodean. Como consecuencia, cuando se encuentre ante una situación de frustración o estrés, es más probable que responda por imitación en lugar de comenzar a emitir una secuencia tentativa de ensayo y error. En este momento, es posible que la conducta agresiva imitada sea reforzada directamente. Lo cual prepararía el camino para la consolidación de ese tipo de comportamiento.

Una vez adquirido el comportamiento agresivo, los responsables de su mantenimiento son por orden de importancia:

- a. El proceso de reforzamiento a que sea sometido el niño. Este reforzamiento puede obtenerse de diversas maneras. Por medio de la conducta agresiva, los niños pueden obtener recursos materiales, cambiar las normas para que se acomoden a sus propios deseos, conseguir el control y sometimiento de los demás, terminar con la provocación y eliminar las barreras físicas que bloquean o retrasan la consecución de algo; pueden conseguir la aprobación y admiración de los compañeros y mejorar el estatus en la jerarquía social del grupo de referencia; o conseguir realizar algo que se le impide; y por último, puede conseguir evitar o escapar de una estimulación aversiva (por ejemplo, conseguir que otro deje de molestar). Esto no quiere decir que los niños que se comportan agresivamente, sólo reciban de sus padres y/o educadores reforzadores positivos. También se les suele castigar por ello. Pero suele ocurrir que tales consecuencias aversivas, sólo tienen lugar tras una serie de agresiones llevadas a cabo con éxito por parte del niño. Además, puede ocurrir que incluso cuando nuestra intención sea castigar la conducta agresiva, ésta esté siendo reforzada. No olvidemos que la atención es uno de los reforzadores sociales más potentes.

- b. El modelamiento que continúa actuando, gracias a procesos de atención selectiva y que por tanto sigue mostrando conductas y consecuencias.

En resumen, como resultado de diferentes formas de modelado y de reforzamiento, la frustración puede elicitar una amplia variedad de respuestas. El tipo de respuesta dependerá de las que el niño haya adquirido por este proceso de modelamiento. Mientras unos mostrarán preferentemente violencia física (golpes, puñetazos, patadas) otros en cambio emplearán la violencia verbal (amenazas, insultos). En el proceso de adquisición tendría especial importancia el modelamiento, mientras que en el proceso de mantenimiento tendría especial importancia el reforzamiento directo.

VISIÓN GLOBALIZADORA DE LA CONDUCTA AGRESIVA: FACTORES INFLUYENTES

Considerar sólo esos procesos para explicar el comportamiento agresivo, no es suficiente. Una visión globalizadora del comportamiento agresivo implica establecer como factores responsables del mismo:

- a. el *factor sociocultural* del individuo. Ya que es el responsable tanto de los modelos a que haya sido expuesto, como de los procesos de reforzamiento a que haya sido sometido el individuo. Si en él abundan modelos agresivos, la adquisición de estos comportamientos desadaptados será muy fácil. Si el ambiente sociocultural refuerza el comportamiento agresivo, el mantenimiento del mismo está asegurado. Los elementos más importantes del ámbito sociocultural del niño son: a) la familia, pues las interacciones con los padres y hermanos proporcionan modelos y refuerzos responsables de la conducta agresiva, y b) un ambiente más amplio, como profesores, amigos, y medios de comunicación entre otros que, en numerosas ocasiones, modelan y refuerzan modos agresivos de comportamiento.
- b. *factores orgánicos*, como una lesión cerebral o una disfunción, estados de mala nutrición o problemas de salud específicos que también se relacionan con el comportamiento agresivo, puesto que pueden originar en el niño una menor tolerancia a la frustración por no conseguir pequeñas metas.
- c. el *repertorio conductual*, como la ausencia de habilidades para resolver conflictos, tales como habilidades cognitivas de autorregulación, o que permitan utilizar estrategias verbales que actúen como mediadores, o determinadas habilidades sociales.

TRATAMIENTO Y PREVENCIÓN DEL COMPORTAMIENTO AGRESIVO

Por lo tanto, para establecer estrategias de prevención primaria o secundaria del comportamiento agresivo, deberíamos tener en cuenta a) el *factor orgánico*, para considerarlo como una limitación estructural sobre la que actuarían determinados procesos de aprendizaje; b) el *repertorio conductual*, a fin de entrenar a los niños en habilidades sociales, y/o cognitivas de mediación y de solución de problemas; y c) el *factor sociocultural*, para intervenir a nivel de la familia, el colegio y los medios de comunicación como más importantes.

Como educadores, poco podemos hacer en el ámbito de los medios de comunicación. En este caso, habría que establecer estrategias a nivel gubernamental que limitasen el uso que se hace en los medios de comunicación de sucesos, anuncios, etc. con contenido agresivo. Sin embargo, sí podemos intervenir en los ámbitos familiar y escolar.

En estos ámbitos se ha tratado la conducta agresiva entrenando a los niños en habilidades sociales o en estrategias de solución de problemas, o entrenando a los profesores para

que controlen el comportamiento de los alumnos. En este sentido, numerosos estudios han demostrado que el entrenamiento en el manejo de técnicas de modificación de conducta proporciona a los profesores un mayor conocimiento del origen y mantenimiento de las conductas inadaptadas de sus alumnos, y les enseña una serie de estrategias que les permiten, por un lado, conseguir un mayor control de la clase, y por otro, establecer un clima escolar positivo, en el que se optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje. O bien, entrenando a los padres en el control del comportamiento de los hijos. El entrenamiento de padres en habilidades parentales y en el manejo de técnicas de modificación de conducta se ha mostrado muy eficaz para lograr la reducción y/o eliminación del comportamiento desobediente y agresivo de niños y adolescentes (McMahon, 1991; Toro, 1984; De Nicolás y Lozaiga, 1993; Olivares y García, 1997; García, Olivares y Rosa, 1997). Estamos de acuerdo, pues, con Carrobles y Pérez-Pareja (1999) cuando afirman que con el estudio y puesta en práctica de los métodos y principios que se presentan en los programas de entrenamiento, los padres aprenden a influir positivamente en la conducta de sus hijos, y por tanto, en su desarrollo.

Sin embargo, la mayoría de las veces se han realizado estos entrenamientos aisladamente. Y consideramos que actuar aisladamente en un único factor no nos asegura el éxito. Además, cuando se ha ayudado a estos sectores, padres y profesores, ha sido en el contexto de prevención secundaria. Pues se les enseña y ayuda a corregir los comportamientos, cuando éstos ya ocurren. No es frecuente que se les entrene formalmente para realizar funciones de prevención primaria.

Como indicamos anteriormente, a pesar de que, efectivamente, una gran parte del comportamiento agresivo puede tener su origen en un déficit en las habilidades sociales o de solución de problemas interpersonales, la consideración del resto de los factores implicados en el mismo nos permite afirmar que no siempre resultan suficientes si no lo acompañamos de un entrenamiento adecuado de los principales agentes implicados en el proceso educativo, como son los padres y los profesores. En este sentido, estamos de acuerdo con la propuesta que Olivares, Méndez y Macià (1997) hacen en el modelo tetrádico de evaluación/intervención (modificado de Silva y Moro, 1994), según el cual la intervención con niños y adolescentes debe suponer una interrelación entre todos y cada uno de los elementos que lo integran, cuando en el origen y mantenimiento del problema puedan estar implicados tanto el medio escolar como el familiar.

Partiendo de esta idea, consideramos que la manera más adecuada de intervenir y prevenir implica la puesta en marcha de programas multicomponentes que incluya un entrenamiento de padres y profesores en técnicas adecuadas para controlar el comportamiento agresivo, así como un entrenamiento dirigido a los agentes principalmente implicados, padres, maestros y alumnos, en habilidades sociales. De este modo, los padres y los maestros estarán en disposición de modelar comportamientos alternativos a la agresión ante situaciones conflictivas, así como de potenciar la emisión de conductas incompatibles con la agresividad al tiempo que reduzcan la probabilidad de ocurrencia de comportamientos agresivos, sin deteriorar las relaciones educadores-educandos.

A las ventajas que este tipo de intervenciones tiene por separado, hemos de añadir la de la homogeneización de las estrategias educativas de padres y profesores, algo enormemente beneficioso para el individuo infantil o adolescente, y nada fácil de conseguir en la mayoría de las ocasiones, tal y como está planteado el sistema educativo.

Los resultados de las investigaciones (Serrano y Sánchez, 2002) llevadas a cabo para probar la eficacia de este tipo de programas multicomponentes, han demostrado que su aplicación no sólo es viable, sino que resulta muy beneficiosa de cara a la mejora del comportamiento de los alumnos y el clima social escolar y familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1969). *Principios de Modificación de Conducta*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Carrobbles, J. A. y Pérez-Pareja, J. (1999). *Escuela de padres. Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bully.víctima*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Del Campo, J. (1996). La disciplina en el aula. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- De Nicolás, L. y Loizaga, F. (1993). Los Programas de entrenamiento de padres (Actualidad y panorama bibliográfico). *Letras de Deusto*, 57, 109-129.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- Eron, L.D., Huesman, L. R., Lefkowitz, M. M. y Walter, L. O. (1987). Agresion and its correlates over 22 years. En D. Crowell, I. Evans y C. O'Donnell (Eds.), *Childhood agresión and violence*. New York: Plenum.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- García, L. J., Olivares, J. y Rosa, A. I. (1997). Un Análisis psicométrico sobre el entrenamiento a padres en España. *Psicología Conductual*, 5 (2), 191-198.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza Editorial.
- McMahon, R. J. (1991). El Entrenamiento de padres. En V. Caballo, *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Monjas, I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. Madrid: CEPE.
- Olivares, J. y García, L. J. (1997). Una revisión del estado actual de la literatura española sobre el entrenamiento a padres. *Psicología Conductual*, 5 (2), 177-190.
- Olivares, J., Méndez, F.X. y Macià, D. (1997). *Tratamientos conductuales en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Pelechano, V. (1979). *Psicología Comunitaria en EGB*. Valencia: Alfaplús.
- Pérez Pareja, F. J. (1993). Descripción de variables conductuales y su relación con la prevención inespecífica en niños en edad escolar (EGB). En F. X. Méndez., D. Macià y J. Olivares, *Intervención conductual en contextos comunitarios I. Programas aplicados de tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Saldaña, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Sharp, S. y Smith, P. K. (1994). *Tacking Bullying in your school. A practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Serrano, I. y Sánchez, Y. N. (2002): Desarrollo de un programa multicomponente en el ámbito infantil y adolescente. *Análisis y Modificación de Conducta*.
- Silva, F. Y Moro, M. (1994). Evaluación conductual en niños y adolescentes. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.

- Toro, J. (1984). El entrenamiento a padres como modificadores de la conducta infantil. *Anuario de Psicología*, 30-31(1-2), 99-164
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, A. (1998). *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Alcoy: Marfil.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.

LA ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

M^a Luisa Vicente Blanco
Instituto Lucía de Medrano
Salamanca

INTRODUCCIÓN

Considerar el tema de la Orientación tal como se ha diseñado en nuestro sistema educativo actual, requiere explicitar previamente los conceptos de escuela, educación, diversidad y, por extensión, el de necesidades educativas especiales. Como consecuencia de lo anterior se concibe el currículo y el papel de los profesores en el mismo y paralelamente, ese marco explicativo permitirá justificar la función de la Orientación educativa en el sistema educativo. En este documento se recoge la concepción de diversidad y necesidades educativas especiales en el marco de referencia de la Reforma educativa (a cuyo servicio se diseñó la función orientadora), la estructura formal de la Orientación en las etapas obligatorias (Infantil, Primaria y Secundaria) y las funciones que se le atribuyen.

El modelo de escuela comprensiva adoptado en la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), supone aceptar la existencia de un currículo unificado para toda la población escolar, ampliar el periodo de escolarización y el momento en que los alumnos han de tomar decisiones sobre distintos itinerarios educativos. Un modelo de escuela comprensiva entiende también que la diversidad es la conformación natural de los grupos de alumnos y acepta el reto de elaborar respuestas diferenciadas, que se ajusten a la diversidad de motivaciones, intereses y capacidades de aprendizaje de los alumnos.

Entendidas las necesidades educativas especiales como una manifestación de la diversidad en el marco de una concepción de escuela de talante igualitario y comprensivo supone "... proporcionar a los alumnos con necesidades educativas especiales una educación que se adecue a sus necesidades - servicios específicos, currícula apropiados, etc.- tan específicos como sea necesario y tan ordinaria como sea posible en los entornos educativos lo menos restrictivos posible".¹

Sustituir la concepción de alumnos deficientes, arraigada en la cultura pedagógica desde hace algunas décadas, por la de alumnos con necesidades educativas especiales y asumir las implicaciones que de ello se derivan para el modelo de escuela y de profesionales de la educación que han de dar respuesta a dichas necesidades, supone poner en marcha una serie de recursos didácticos que no han sido objeto de aprendizaje en la formación inicial de la mayor parte de profesores y profesoras en activo. Las siguientes páginas van encaminadas a fundamentar el cambio conceptual que se ha producido en los últimos años y a analizar las implicaciones que de ello se derivan para el desarrollo de la función de la orientación educativa.

1. PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE UN NUEVO MARCO EXPLICATIVO DE LAS DIFERENCIAS

Podemos convenir que la mayor parte de profesores y profesoras en activo que hemos de diseñar y desarrollar el currículo en el contexto de la comprensividad, hemos sido formados para afrontar la enseñanza de grupos homogéneos de alumn@s. Según esta formación

1 Libro Blanco. Capítulo X.

inicial eran l@s alumn@s quienes debían ajustarse a nuestra propuesta y esta propuesta era la misma para tod@s ell@s. Cuando algún/@s alumn@/s no seguía/n el desarrollo del proceso de enseñanza se justificaba en razón de su falta de capacidad para aprender. Se deduce, de estos presupuestos, una concepción “selectiva” (Muñoz E., Maruny L.) de la diversidad que ha protagonizado la enseñanza en los últimos años.

El concepto de escuela que fundamentaba esa formación inicial no nos ha exigido otra cosa a los profesionales de la enseñanza que saber la materia que enseñábamos y conocer aspectos didácticos de la misma y esto era así porque tradicionalmente la escuela se ha ocupado, casi en exclusiva, de la capacidad de aprendizaje de l@s alumn@s entendida en términos psicológicos, de capacidad intelectual, olvidando la potente aportación de la dimensión social en la mencionada competencia: motivaciones e intereses lo ha llamado la LOGSE.

La escuela comprensiva reivindica las diferencias y si “Reivindicar una escuela con talante comprensivo e igualitario no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, debido a un complejo conjunto de factores tanto individuales como de origen sociocultural que interactúan entre sí” la mayor parte de profesores y profesoras en activo no hemos sido formados para afrontar la enseñanza de grupos de alumnos diversos ni, naturalmente, para organizar propuestas diversificadas de enseñanza/aprendizaje para responder a la diversidad, inherente a cualquier grupo de alumnos. Pero ¿Cómo se entiende la diversidad en esta escuela de talante comprensivo? y, como consecuencia, ¿Cómo darle respuesta en los sucesivos niveles de concreción curricular? Responder a estos dos interrogantes es el objeto de este apartado.

Se concibe la diversidad como un hecho inherente a cualquier grupo social, que en lo escolar se manifiesta en las diferentes motivaciones, intereses y capacidades para aprender de los alumnos. Esos tres aspectos interactúan y promueven a lo largo de la escolarización momentos de diferenciación progresiva y ello es así porque los tres aspectos tienen un carácter dinámico además de interdependiente.

Es preciso insistir en el carácter dinámico de la capacidad de aprendizaje porque en buena medida una concepción estática de la misma permitía explicar, en fechas todavía muy recientes de nuestra historia educativa, buena parte de los fracasos escolares. De la misma manera que las motivaciones e intereses de los alumnos son cambiantes en función de factores como el contexto social de procedencia o la edad, la capacidad para aprender no se entiende como algo estático, innato e impermeable a las experiencias educativas. Por el contrario la psicología educativa viene demostrando las estrechas relaciones que existen entre aprendizaje y desarrollo; es decir, entre aprendizaje y capacidad para aprender. Lo anterior comporta la necesidad de ajustar la respuesta educativa a las diferentes necesidades educativas de los alumnos (diferentes en función de los tres aspectos indicados: motivaciones, intereses y capacidad para aprender y entendidos estos de manera dinámica e interdependientes).

Las necesidades educativas de los alumnos se corresponden de manera unívoca con las diferentes dificultades de aprendizaje; es decir con las diferencias individuales. En algunos casos, las dificultades para aprender que presentan determinados alumnos, son significativamente mayores que las de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias del entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Llegamos de esta manera al concepto de alumnos con necesidades educativas especiales como manifestación de la diversidad y que van a requerir medidas adicionales para elaborar la respuesta educativa.

Es conveniente, sin embargo, hacer un breve repaso por el camino recorrido en el cambio de horizonte intelectual, desde el concepto de alumnos deficientes hasta el de alumnos con necesidades educativas especiales, de esta manera puede justificarse la presencia de determinados contenidos en el currículo de formación de los profesores y profesoras.

Desde principios de siglo y a partir de la primera prueba o escala métrica para medir la inteligencia, creada por Binet en 1.905, se elaboraron una serie de categorías con el ánimo de clasificar a los alumnos en función de su rendimiento en las pruebas psicométricas. Dichas categorías se han ido modificando con el tiempo, pero ese modelo de categorización cuantitativa de los alumnos (en función de la distancia que le separe de lo que se establece como rendimiento normal) acepta, de partida, una concepción innatista de la capacidad "intelectual" o capacidad para aprender. Una concepción innatista de la capacidad para aprender comporta, a la vez, una concepción estática de la misma por lo que desde este marco explicativo, mejor, desde "el lenguaje del trastorno" la responsabilidad del fracaso, del no-aprendizaje, es del alumno debido a su dificultad innata y además estática.

Esa perspectiva exime a la institución escolar y a l@s profesor@s de la búsqueda de respuestas. Las respuestas administrativas se hacen desde un marco selectivo que da respuesta a los alumnos "normales" por un lado desde el sistema educativo ordinario y a los deficientes por otro en las escuelas especiales. A la distinta ubicación de los alumnos se correspondía un currículo diferente para cada una de las dos poblaciones de alumnos: normales y deficientes; es decir los objetivos de la educación, las metas eran diferentes según de que población de alumnos se tratara.

A lo largo de los últimos años se han venido produciendo, dentro y fuera de nuestro país, procesos de acumulación teórica y experimental relevantes, que han influido notablemente en la forma actual de explicar la diversidad y de elaborar la respuesta a los alumnos de educación especial.

Las mencionadas influencias se han ido concretando en nuestro país, en la redacción de progresivos marcos legales que son el resultado de tomar partido por una opción ideológica, claramente integradora de las diferencias. A partir del impacto que supuso la publicación del Warnok Report, nuestra legislación se fue impregnando de la filosofía del mencionado informe y se hace explícito en la LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido), el Real Decreto de la educación especial y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y sus posteriores desarrollos.

Por lo que hace referencia a la LISMI (1982), supuso un paso adelante proponer que "el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce" (art.23.1.) y "solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación de los minusválidos se llevará a cabo en centros específicos. A estos efectos funcionarán en conexión con los centros ordinarios" (art. 27). Supuso un paso más establecer los principios de normalización, sectorización e individualización.

El Decreto que desarrolla los principios anteriores: (334/1985, de 6 de Marzo) establece las líneas básicas de lo que debe entenderse por integración escolar y reorganiza el sistema educativo de manera que la educación especial, empieza a considerarse parte integrante del sistema educativo ordinario y establece los perfiles profesionales que reforzarán la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ordinario.

La puesta en marcha del programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, significa introducir una especie de revulsivo en el conjunto del Sistema Educativo. La evaluación de dicho programa puso de manifiesto que los centros en los que se puso en marcha la integración de alumnos con necesidades educativas especiales se iniciaron y llevaron a cabo procesos de cambio y se mejoró la respuesta no sólo para los alumnos integrados sino para el resto de la población escolarizada en dichos centros.

Un avance cualitativo importante en la conceptualización integradora de la diversidad ha sido la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo que recoge las experiencias positivas anteriores y trata de remover algunas respuestas compensadoras de demasiado arraigo en la práctica educativa.

El capítulo X del Libro Blanco recoge las líneas básicas del nuevo marco conceptual:

La normalización de servicios se traduce en el principio de integración escolar que al ponerlo en práctica remueve los cimientos de la vieja concepción de la educación especial. Se parte de aceptar las mismas metas educativas para todos los alumnos del Sistema Educativo. Los objetivos son los mismos. Se elimina la existencia de currícula diferentes para alumnos diferentes. Aceptado el punto de partida tomamos una frase de Mary Warnok en el Informe citado: "Si hay acuerdo sobre los objetivos de la educación entonces una necesidad educativa se establece en términos de aquello que es esencial para el logro de esos objetivos". El cambio estriba en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales.

Partiendo del hecho de que todos los alumnos precisan ayuda para aprender, es decir, todos los alumnos tienen necesidades educativas y entendidas estas en términos de ayuda pedagógica, las necesidades educativas especiales se refieren a las de aquellos alumnos que requieren ayuda más específica o menos usual que la que reciben el resto de alumnos. Retomando la última frase de M. Warnok la ayuda pedagógica se establece en función de lo que cada alumno necesita para conseguir los objetivos establecidos y comunes para todos ellos.

El concepto de necesidades educativas nos remite por tanto al de ayuda pedagógica, pero hay una dimensión de ese concepto que nos interesa ver más detenidamente por las implicaciones didácticas y para la formación permanente que puede tener. Si retomamos la definición de necesidades educativas especiales que se ha formulado constatamos que la causa de las dificultades de aprendizaje NO ESTÁN SOLO en el alumno, como se daba por hecho en el concepto de "deficiente", sino que las causas pueden tener su origen también en el entorno próximo: educativo, por un planteamiento educativo desajustado o sociofamiliar. Desde esta perspectiva "...la "dimensión real" de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tiene un carácter fundamentalmente interactivo: dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que éste se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece".

Al carácter interactivo de este concepto se añade la relatividad del mismo, en la medida que un mismo alumno en función de uno u otro contexto educativo, en función de una propuesta curricular mas o menos ajustada, puede presentar o no necesidades educativas especiales. Esta conceptualización de las n.e.e., responsabiliza a la escuela: "...Emerge, de esta manera, una visión de la escuela particularmente atenta a su función social y educativa de favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno; en definitiva, una concepción de escuela que responda diferencialmente a la diversidad presente en todo grupo humano" y no la exime como era el caso de la concepción de alumno deficiente que al situar la deficiencia SOLO en el alumno y considerarla estática no asumía la responsabilidad de tener que responder de manera diferente a las dificultades de aprendizaje del alumno deficiente.

Entendida así la escuela, la dotación de servicios educativos, de los recursos materiales y humanos, se hará en función de las necesidades educativas que presenten los alumnos y de las características de la respuesta educativa que el centro elabore. De esta manera se hace explícita la línea de tendencia integradora que quiere sustituir paulatinamente a la respuesta compensadora a la diversidad: “Debe abandonarse la práctica, hoy en día tan común de establecer los servicios de forma casi automática, en función de la naturaleza del déficit” (Libro Blanco).

La Educación Especial, de esta manera, deja de considerarse como una educación paralela al sistema ordinario para alumnos diferentes y empieza a entenderse como el conjunto de recursos educativos que se ponen a disposición de todos los alumnos y alumnas que puedan necesitarlos, en algún momento de su vida académica, de forma temporal o permanente.

Resumimos los cambios cualitativos más significativos de la propuesta de Reforma que orientan una concepción integradora de la diversidad:

La escuela debe responder a la diversidad entendida ésta como situación enriquecedora del proceso educativo y presente en los grupos de alumnos como en cualquier grupo humano.

- El referente curricular es el mismo para todos los alumnos con independencia de las necesidades educativas que presenten.
- Los objetivos de la educación son los mismos para todos los alumnos.
- Algunos alumnos pueden presentar dificultades de aprendizaje mayores que el resto de compañeros con los que comparte el currículo. Cuando la respuesta a esas dificultades exige medidas especiales o diferentes a las usuales estamos hablando de necesidades educativas especiales.
- El carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje supone una manera diferente de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y un concepto diferente de educación.
- La normalización de servicios obliga a reconceptualizar la educación especial y entenderla como un continuo que discurre en paralelo al propio continuo de las necesidades educativas, especiales o no y temporales o permanentes, que puedan presentar los alumnos a lo largo de su período de escolarización.
- Los recursos humanos y materiales se entienden en el entramado de la respuesta educativa a la diversidad, por tanto su dotación, organización y funcionamiento están legitimados en función de la propuesta curricular.

Así entendida la escuela y la diversidad, la Orientación se convierte en la instancia impulsora en los centros del ajuste de la oferta curricular a la diversidad de necesidades que presenta el alumnado.

2. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Este apartado recoge una visión muy panorámica del modelo organizativo y las funciones del servicio de orientación en las distintas etapas educativas desde la puesta en marcha de la LOGSE que coincide con la etapa de consolidación de la orientación psicopedagógica.

Por lo que se refiere a la organización, el cuadro adjunto resume una primera imagen de la red orientadora:

ETAPA	DENOMINACIÓN	COMPOSICIÓN	CONTEXTO DE TRABAJO
Infantil y Primaria	Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Integran los antiguos equipos Multiprofesionales: Generales, Específicos y de Atención Temprana.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especialistas en Psicología y Pedagogía ▪ Prf. de Servicios a la Comunidad ▪ Maestros especialistas en Audición y Lenguaje (en algunos equipos) ▪ Maestros de Educación Especial (en algunos equipos) 	Cada EOEP es responsable de una zona educativa (Sector) y atiende a todos los centros de Infantil y Primaria. Puede haber varios psicopedagogos en cada sector
Secundaria	Departamentos de Orientación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especialistas en Psicología y Pedagogía. ▪ Profesores de ámbito Científico-Técnico. ▪ Profesores de ámbito Socio-Lingüístico. ▪ Profesores de Área Práctica. ▪ Maestros de Educación Especial. ▪ Logopedas ▪ Profesores de Educación Compensatoria ▪ Prf. de Servicios a la Comunidad. 	Institutos de Educación Secundaria

Conviene señalar que ni todos los EOEPs ni todos los Departamentos de Orientación están dotados con todo el personal, pero la función básica de unos y otros es la misma: asesorar los procesos de diseño y desarrollo curricular de manera que se ajusten a las necesidades del alumnado; no obstante, también hemos de entender la actividad orientadora como un conjunto de actividades dirigidas al alumnado, familias y profesorado para ayudarles en el desarrollo de sus tareas vinculadas al contexto específico de la actividad académica.

Entendemos, sin embargo, que la mejor forma de comprender la actividad orientadora en el sistema educativo es analizando sus funciones, por lo que, a continuación se exponen las funciones de EOEPs y Departamentos de Orientación según la normativa vigente.

En el caso de los **Departamentos de Orientación** se rigen por la Resolución de 29 de Abril de 1996, de la Dirección general de Centros Escolares (BOE 31 de Mayo) y las funciones de cada uno de sus componentes, según la mencionada normativa son:

1. DEL PROFESORADO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

- a. Coordinar la planificación y el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional correspondientes a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y contribuir a su desarrollo.
- b. Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención de la diversidad en los elementos constitutivos de los proyectos curriculares.
- c. Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje.
- d. Coordinar la evaluación psicopedagógica con los Profesores de aquellos alumnos que precisen la adopción de medidas educativas específicas realizando el informe psicopedagógico.

- e. Participar en la planificación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores.
- f. Participar en la elaboración y desarrolló de los programas de diversificación curricular y asesorar a los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.
- g. Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que sobre su futuro académico y profesional ha de formularse para todos los alumnos y alumnas al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de los programas de garantía social.

2. DEL PROFESORADO DE APOYO DE LOS ÁMBITOS

- Profesorado de apoyo al ámbito lingüístico y social
- Profesorado de apoyo al ámbito científico y tecnológico.
- Profesores técnicos de apoyo al área práctica.
- a. Participar en la elaboración de los programas de diversificación curricular en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores.
- b. Asesorar y participar en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje.
- c. Participar en la planificación, desarrollo y aplicación de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales. En estos casos los apoyos específicos que fueran necesarios se realizarán en colaboración con el profesorado de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
- d. Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que, sobre su futuro académico y profesional, ha de formularse al término de la Educación Secundaria Obligatoria, para los alumnos y alumnas que hayan atendido directamente.
- e. Participar, en colaboración con los departamentos didácticos, en la programación y realización de actividades educativas de apoyo en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional específica y programas de garantía social.
- f. Además de las funciones señaladas en los apartados anteriores el Profesor técnico del área práctica, colaborará en la planificación y desarrollo de actividades del plan de orientación académica y profesional, se hará cargo de la planificación y desarrollo de las materias de iniciación profesional.

3. DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE LAS ESPECIALIDADES DE: A) PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA B) AUDICIÓN Y LENGUAJE Y C) PROFESORADO DE APOYO DEL PROGRAMA DE COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

- a. Colaborar con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores, en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje, en las medidas de flexibilización organizativa, así como en la planificación y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas los alumnos con necesidades educativas especiales, en situación de desventaja social o bien a aquellos que presenten dificultades de aprendizaje.

- b. Elaborar, conjuntamente con los correspondientes departamentos didácticos, la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.
 - c. Realizar actividades educativas de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales, para alumnos que sigan programas específicos de compensación educativa, o bien para aquellos que presenten problemas de aprendizaje, bien directamente o a través del asesoramiento colaboración con el profesorado de los departamentos didácticos, cuando especificidad de los contenidos u otras circunstancias así lo aconsejen.
 - d. Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que ha de formularse al término de la Educación Secundaria Obligatoria para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, que sigan programas específicos de compensación educativa o que presenten programas de aprendizaje.
 - e. En el caso de profesorado de apoyo del programa de compensación de las desigualdades, colaborar con los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.
4. DEL PROFESORADO TÉCNICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD
- a. Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades sociales de la zona y necesidades de escolarización del alumnado en desventaja, participando en los procesos de escolarización de este alumnado, a través de su coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los centros de Educación Primaria de procedencia del alumnado, los servicios municipales y las Comisiones de Escolarización.
 - b. Proporcionar criterios para la planificación de las actuaciones de compensación educativa que deben incluirse en el proyecto educativo y los proyectos curriculares.
 - c. Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y del plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado, facilitando la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.
 - d. Proporcionar criterios, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores, para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado en desventaja y colaborar con los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.
 - e. Actuar como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado, promoviendo en el Instituto actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo.
 - f. Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control de absentismo de los alumnos y, en colaboración con otros servicios externos e instituciones, desarrollar las actuaciones necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en el centro.
 - g. Velar, conjuntamente con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos del Instituto, ordinarios y complementarios y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades (becas, subvenciones, ayudas,...).

En el caso de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, la **Orden de 9 de diciembre de 1992** (B.O.E. del 18) regula la estructura y funciones de los mismos:

Funciones en el sector

- Atención a las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y orientación hacia las modalidades de escolarización más adecuadas.
- Colaboración con otros servicios e instituciones para:
 - Asesoramiento técnico al profesorado.
 - Escolarización de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
 - Elaboración y difusión de materiales psicopedagógicos de utilidad para el profesorado.
- Asesoramiento a familias.

Funciones de apoyo especializado a centros

- Colaboración y asesoramiento al profesorado en los procesos de elaboración, aplicación, evaluación y revisión de los Proyectos Curriculares, a través de su participación en la Comisión de coordinación Pedagógica:
 - Adecuación de objetivos.
 - Decisiones de carácter metodológico.
 - Organización y desarrollo del Plan de Acción tutorial.
- Asesoramiento al profesorado para la aplicación en el aula de medidas específicas para la atención a la diversidad del alumnado.
- Colaboración con los tutores, los profesores de apoyo... en el seguimiento de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, y orientar su escolaridad al comienzo de cada etapa educativa.
- Asesoramiento en la adopción de medidas para la cooperación entre los centros educativos y las familias.

EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA

Los Equipos de Atención Temprana intervienen en la etapa de Educación Infantil. Centran su atención en la dimensión preventiva y de intervención temprana, a través de la identificación de situaciones y circunstancias de riesgo o desventaja, anticipándose a la aparición de problemas o detectándolos tempranamente y facilitando la intervención adecuada.

Su principal objetivo es contribuir a mejorar las condiciones educativas de los centros públicos y sostenidos con fondos públicos, que escolarizan niños y niñas en edades comprendidas entre los 0 y 6 años, con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad, sobredotación o situaciones sociales desfavorecidas.

EQUIPOS ESPECÍFICOS

Los Equipos Específicos tienen por finalidad, igual que el resto de los equipos de Orientación, contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza. No obstante se diferencian de ellos en que tienen ámbito provincial, intervienen en todas las etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria obligatoria y post-obligatoria), desempeñan un papel complementario respecto a los otros Equipos, a los Orientadores en Centros y a los Departamentos de Orientación y tienen una mayor especificidad. Hay equipos específicos de *Deficiencia Auditiva*, *Deficiencia Motórica*, *Deficiencia Visual* y *de Alteraciones Graves del Desarrollo*.

Por lo expuesto hasta aquí podemos deducir que con la puesta en marcha de la L.O.G.S.E. se consolidó la orientación educativa como parte integrante del engranaje del sistema educativo. Se intentó potenciar la orientación al servicio de la respuesta a la diversidad en el marco de la escuela comprensiva. Está por ver si las realizaciones prácticas están coincidiendo con los fines y funciones expuestos.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS DE INTERÉS

<<http://www.uned.es/aeop/>> Página de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, integrada en la Asociación Internacional (AIOEP). Esta asociación publica una interesante REVISTA ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA, cuyos índices podéis consultar en la misma página.

<<http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientacion/>> Es la página de Orientación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<<http://www.mec.es/fp/cnrop/index.html>> Página del Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (C.N.R.O.P.)

<http://www.jcyl.es/jcyl-client/jcyl/cec/dgpoe/tkContent?idContent=5737&locale=es_ES&textOnly=false> Esta página de la Junta de Castilla y León tiene los siguientes contenidos:

- MATERIALES APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA
- P.A.T. (Plan de Acción tutorial)
- P.O.A.P. (Plan de Orientación Académica y Profesional)
- BUSCADORES EDUCATIVOS
- PORTALES EDUCATIVOS

<http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/06_00.htm> Página del MECD de atención a la diversidad. Contiene legislación MEC y Comunidades Autónomas, la mayor parte de interés está digitalizada y puede descargarse. Recursos para la orientación y la tutoría, y guías para la elaboración de adaptaciones curriculares.

<<http://tecnologiaedu.us.es/formate/legislacion/legislacion.htm>> En esta página está digitalizada la legislación más relevante referida a EOEPs y Departamentos de Orientación. También información relevante sobre Orientación Profesional y asistencia al autoempleo.

<<http://pre.universia.es/index.htm>> Página interesante para 2º de Bachillerato y Universidad. Acceso, Carreras, becas, Apuntes, etc.

LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

María Antonia Casanova Rodríguez
*Directora General de Promoción Educativa
Consejería de Educación. Madrid*

1. LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

1.1. DIVERSIDAD SOCIAL

Si hubiera que caracterizar a la sociedad actual por algunos rasgos específicos, éstos podrían centrarse en los avances científicos y tecnológicos, la facilidad de movimiento de la población y la globalización en todos los órdenes. Quizá todo ello más acentuado o más sorprendente por la rapidez con que se produce. Ciertamente, la aceleración con que la sociedad cambia deriva en una falta de adaptación a la misma de buena parte de la población, que se ve desbordada por ciertos avances, cuando todavía no ha asimilado los anteriores.

Por otro lado, los regímenes democráticos de nuestro mundo aceptan la diferencia como algo enriquecedor para el conjunto, además de constituir un derecho de la persona a la propia identidad.

Esta rápida evolución de la sociedad hace que la misma se conforme como una realidad en la que múltiples culturas, lenguas, etnias, capacidades, costumbres, etc., deben convivir en armonía, conocerse y comprenderse, respetando las diferencias de cada persona o grupo.

En definitiva, lo que antes se denominaba “normal” ahora es precisamente lo diverso. La diversidad se ha convertido en norma.

1.2. DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

El sistema educativo es parte del sistema social y cultural general, por lo que en él se reproduce la realidad antes descrita. Esto hace que la organización de las escuelas y los procesos de enseñanza y aprendizaje resulten más complejos, siempre que se quiera ofrecer una respuesta de calidad y de futuro a la población.

1.3. ALTERNATIVAS PARA SU ATENCIÓN

Ante las diferencias que es necesario atender en la educación (especialmente en los niveles obligatorios), desde las Administraciones educativas cabe dar dos tipos de respuesta:

- a. Escolarización diferenciada, en función de las características específicas de los grupos. Es decir, es posible disponer de centros docentes para extranjeros que no conocen la lengua mayoritaria, para alumnado con necesidades educativas especiales debidas a algún tipo de discapacidad o debidas a altas capacidades, etc.
- b. Escolarización inclusiva, disponiendo de escuelas donde se atiende a todo tipo de alumnado, contando con los apoyos necesarios para cada persona o grupo según sus peculiaridades.

En el primer caso, aparece un modelo educativo segregado, donde se cumple con la obligación de educar al conjunto de la población. En el segundo, igualmente se cumple con

ese deber, pero, además, se intenta integrar a la población, desde sus primeros años, en un ámbito social más amplio: el de su comunidad vital.

1.4. EDUCACIÓN Y REALIDAD SOCIAL

Como es obvio, los planteamientos educativos no son asépticos y, por el contrario, poseen una gran influencia en el futuro de la persona y de la sociedad. Si se pretende construir una sociedad integrada e integradora, es decir, fundamentalmente respetuosa de las diferencias y con altos niveles de convivencia, hay que comenzar esa construcción en la escuela obligatoria: un lugar de encuentro donde confluye toda la población en sus primeras edades, cuando se están formando las personalidades, el conocimiento, las actitudes... Parece el lugar idóneo para trabajar en el porvenir.

Cada país, cada tendencia política puede elegir la opción que prefiera. Pero sabiendo la repercusión que ésta va a tener en la vida cotidiana del mañana inmediato.

Estas razones (apoyadas en la realidad descrita) han pesado fuertemente en las tendencias de organización educativa actual, en la práctica totalidad de los países. Por ello, la práctica - bastante generalizada- de los sistemas educativos se centra en la consecución de una escuela para todos que sea capaz de atender a cada uno, en función de sus características individuales.

1.5. LA ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS

En síntesis, el presente esquema presenta las diferencias que, entre el alumnado, pueden plantearse en el centro docente:

1.6. LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

1. Diferencias por:

- Estilo cognitivo
- Ritmo de aprendizaje
- Intereses
- Otras

2. Necesidades educativas especiales por:

- Altas capacidades
- Discapacidad: psíquica, motórica, sensorial, de personalidad

3. Necesidades de compensación por:

- Itinerancia
- Hospitalización y convalecencia
- Entorno social desfavorecido
- Minoría étnica con desconocimiento de la lengua mayoritaria

2. EVALUACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Ante el panorama de diversidad que aparece en la educación y de la opción de “escuela para todos” asumida mayoritariamente por la sociedad como elección ética en función de los parámetros de convivencia deseados, no cabe plantearse un modelo de evaluación educativa que parta de supuestos de homogeneidad en los grupos de alumnos o en el funcionamiento de los centros docentes. Si la población es diferente, por principio, la evaluación debe dar respuesta a esa diversidad y ofrecer opciones válidas para conocerla, respetarla y favorecer que se desarrolle en todos y enriquezca la formación de todos.

Sin embargo, no ha sido ésa la función que habitualmente se viene dando a la evaluación en los sistemas educativos, por lo que hay que reconocer que la evaluación es algo molesto, con mala imagen, que preocupa..., quizá porque no se ha ajustado al modelo curricular que se diseña (abierto, flexible...) y, más bien, lo entorpece con planteamientos trasnochados que ya no resultan válidos en nuestra realidad actual.

La evaluación de aprendizajes –en la que nos vamos a centrar ahora, dejando la de instituciones por estar más alejada de este tema concreto²– se utiliza, casi siempre, para *comprobar* lo que un alumno ha aprendido al final de un proceso, más o menos largo. A partir de esa comprobación, se toman medidas, en el mejor de los casos y si es posible, para seguir adelante en función de lo conseguido por el alumno. Además, ese resultado se suele obtener mediante la aplicación de una prueba igual para todos, con lo cual no se tienen en cuenta las diferencias individuales y se tiende a “medir” por el mismo rasero al conjunto del alumnado. La evaluación, de este modo, homogeneiza a la población, la clasifica según objetivos estándar, con lo cual toda persona que no se ajusta a ellos queda al margen del sistema, primero escolar y luego social. Si este tipo de evaluación se aplica en los niveles de educación obligatoria, desde el comienzo de la vida se está aceptando o rechazando socialmente a buen número de población, por razones realmente artificiales e injustas. En cualquier caso, los planteamientos de equidad quedan al margen de la calidad.

Añadamos a estos razonamientos la inclusión educativa: el alumnado con necesidades educativas especiales se incorpora a escuelas inclusivas, lo que obliga, sin duda, a adaptar también el modelo evaluativo de aprendizajes. Si un alumno se desarrolla con su adaptación curricular individualizada, es incongruente evaluarle de acuerdo con el currículum del resto del grupo. Habrá que evaluar lo que ha aprendido en función de sus posibilidades y de su programa, aunque se cuide especialmente que éste resulte lo más similar posible al currículum regular, para facilitar la incorporación social de este alumnado. *Siempre* habrá que valorar los aprendizajes en los que el alumnado ha trabajado. De lo contrario, *siempre* resultarán insuficientes sus resultados. No tiene sentido una escuela inclusiva para rechazar, para penalizar sistemáticamente al alumnado que se integra en ella. Su finalidad es, precisamente, la contraria: favorecer su desarrollo e integrar personal y socialmente.

En la misma situación nos encontraremos con el alumnado de altas capacidades: es necesario evaluar sus aprendizajes en función de las posibilidades que posee personalmente; de lo contrario, no sentirá estímulo alguno hacia lo que realiza en la escuela y también estará en riesgo de abandono del sistema institucional por falta de interés en la tarea que se le propone.

En cualquier caso, se hace imprescindible una enseñanza personalizada y, consecuentemente, una evaluación personalizada, que ayude a mejorar y no sólo dedicada a comprobar resultados, cuando éstos ya no tienen posibilidad de ser modificados.

2.1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN

En consecuencia, la evaluación no puede aplicarse exclusivamente al final de un proceso para comprobar el rendimiento. La evaluación, como cualquier otro elemento curricular, tiene que estar presente desde el comienzo de la actividad docente, de manera que se aprovechen todas sus virtualidades y se pongan al servicio de la consecución de los propósitos educativos generales.

De esta forma, la evaluación se incorporará a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde que éstos se inician; ofrecerá información permanente acerca de los mismos y permi-

2 No hay que olvidar, en ningún caso, la importancia que tiene, para la mejora permanente de los sistemas educativos, la evaluación de los centros docentes y de la propia administración educativa.

tirá, de este modo, que el profesor pueda adaptar su forma de enseñar a la forma de aprender de cada alumno, subsanando las dificultades que se presenten y apoyando todo lo positivo que aparezca. La evaluación no sólo debe servir para constatar lo negativo, también hay que utilizarla para rescatar lo positivo y favorecerlo.

Una definición válida para la evaluación educativa puede ser la siguiente: “La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (Casanova, M.A.: 2002, 60).

La finalidad de la evaluación pasa a ser, fundamentalmente, la mejora de los procesos educativos, por delante de la comprobación exclusiva que ha sido durante mucho tiempo (demasiado). Si, por otro lado, reconocemos la diversidad de la población escolar, esa mejora debe ser para todos y, por lo tanto, respetar las diferencias existentes. Una evaluación para el perfeccionamiento y la mejora respeta, obligadamente, la diversidad del alumnado. Es un componente curricular más al servicio de la educación.

2.2. TIPOS DE EVALUACIÓN

Aunque en su aplicación se unifiquen diferentes tipologías evaluativas, conviene distinguir las a efectos metodológicos para ser conscientes de cuál es la más adecuada en cada caso y, siempre, para saber qué se pretende y qué se puede conseguir con ella cuando se incorpora a un proceso o resultado educativo.

La clasificación de la evaluación se resume en el siguiente esquema, sin pretensiones de exhaustividad (puede ampliarse en la bibliografía recomendada):

- a. Por su funcionalidad: sumativa y formativa.
- b. Por su normotipo: nomotética (normativa/criterial) e idiográfica.
- c. Por su temporalización: inicial, procesual y final.
- d. Por sus agentes: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Brevemente destaco los rasgos de las que interesan especialmente para favorecer la atención a la diversidad mediante su aplicación.

Evaluación *formativa* es la que permite evaluar procesos, pues se incorpora a los mismos desde su comienzo. Su finalidad es la mejora y su aplicación continuada, permanente a lo largo de la tarea que se desarrolla. Ofrece información que permite ajustar el proceso, por lo que posibilita el perfeccionamiento de la acción emprendida. Facilita, por lo tanto, la toma de medidas durante el tiempo en que tiene lugar la acción.

Evaluación *sumativa* es la empleada para evaluar productos terminados. Sirve para determinar la utilidad o no de lo conseguido. Su finalidad es eminentemente verificadora. Permite tomar medidas a largo plazo, dado que se aplica al finalizar un determinado trabajo.

Evaluación *nomotética* es la que toma como referente evaluador algo externo al sujeto. Puede ser *normativa*, cuando el referente que sirve de contraste es el nivel del grupo en el que se encuentra el alumno, o *criterial*, cuando el referente es el criterio de aprendizaje -no dependiente del nivel alcanzado por pocos o muchos- señalado por el profesor o evaluador. Sirve para averiguar la situación de un sujeto con respecto a un campo de conducta bien definido.

Evaluación *idiográfica* es la que toma como referente las posibilidades de aprendizaje reales de cada sujeto, y marca los referentes de evaluación en función de sus características personales.

Evaluación *inicial* es la aplicada al comienzo de un trabajo o al comienzo de la escolaridad de un alumno, para conocer el punto de partida del alumnado en la temática que se va a desarrollar o la situación en la que el niño llega al centro docente.

Evaluación *procesual* es la incorporada al proceso formativo de modo continuado y permite conocer, paso a paso, cómo se produce el aprendizaje del alumnado y la enseñanza por parte del profesorado. Se identifica, habitualmente, con la evaluación continua de carácter formativo.

Evaluación *final* es la aplicada al terminar un proceso de aprendizaje para conocer los resultados obtenidos. Puede conseguirse por el análisis de los datos obtenidos durante el proceso o por la cumplimentación de una prueba específica que recoja esa información.

Autoevaluación es la que se realiza el propio sujeto sobre su trabajo o proceso evolutivo. *Coevaluación* es la practicada mutuamente por diversos sujetos acerca de las tareas llevadas a cabo. *Heteroevaluación* es la que aplica un sujeto sobre otro.

Cualquiera de estos tipos de evaluación es válido para conseguir los fines pretendidos: mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y atender a la diversidad del alumnado. Lo que hay que tener claro es para qué utilizar la evaluación en cada momento y hacerlo de manera que contribuya a la finalidad deseada, no estorbar la labor educativa con un modelo de evaluación contradictorio y perjudicial para las metas esperadas.

2.3. METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Si la evaluación debe ser formativa, también debe serlo la metodología mediante la cual se lleve a la práctica. Es decir, las técnicas e instrumentos utilizados no pueden ir contra la finalidad evaluativa: conocer, ajustar, perfeccionar, modificar, tomar medidas inmediatas o a medio/largo plazo, etc.

Por ello, no es posible mantener un modelo de evaluación que pretenda conocer todo lo aprendido mediante una prueba puntual aplicada a un alumno en cortos momentos de todo su proceso evolutivo. Lo más importante es lo que ocurre día a día en el aula y en el centro, y eso debe conocerse mediante las diferentes técnicas de obtención de datos, no sólo a través de un cuestionario o un examen. Es decir, resulta imprescindible ampliar los instrumentos evaluativos en su más extenso sentido. Si las situaciones y las personas son diversas, también tienen que ser diversos los procedimientos de evaluación, para aprovechar las virtualidades que ésta posee por principio.

El cuadro siguiente plasma de modo sintético los medios para una posible metodología evaluadora que responda a los fines que le estamos encomendando:

Paradigma evaluador:	Cualitativo
Método:	Inductivo-descriptivo
Técnicas:	<i>De obtención de datos:</i>
	Observación
	Entrevista
	Encuesta
	Sociometría
	Coloquio
	Trabajos del alumnado

	<i>De análisis de datos:</i>
	Triangulación
	Análisis de contenido
Instrumentos:	Anecdotario
	Lista de control
	Escala de valoración
	Cuestionario
	Sociograma
	Psicograma
	Diario
	Grabación

Entre las técnicas e instrumentos citados, cabe destacar por su interés para la práctica de una evaluación cualitativa y personalizada la observación como técnica de obtención de datos, la triangulación para lograr la objetividad de los mismos, la sociometría (con el sociograma como instrumento de representación) para el conocimiento de la integración real en el grupo, la lista de control y la escala de valoración. Haremos un breve comentario de cada uno de ellos, remitiendo a la bibliografía para profundizar en esta temática.

La *observación* es la mayor fuente de datos que posee la persona. Consiste en el examen atento sobre otra persona o sobre hechos u objetos. La observación se realiza de modo permanente, incluso cuando se están utilizando otras técnicas. No obstante, para que la información recogida de esta forma resulte fiable, debe disponer de algunos requisitos:

- a. Planificación.
- b. Definición clara y precisa de sus objetivos.
- c. Sistematización.
- d. Delimitación de los datos que deben obtenerse.
- e. Registro de esos datos en los instrumentos convenientes.
- f. Triangulación de la información obtenida.

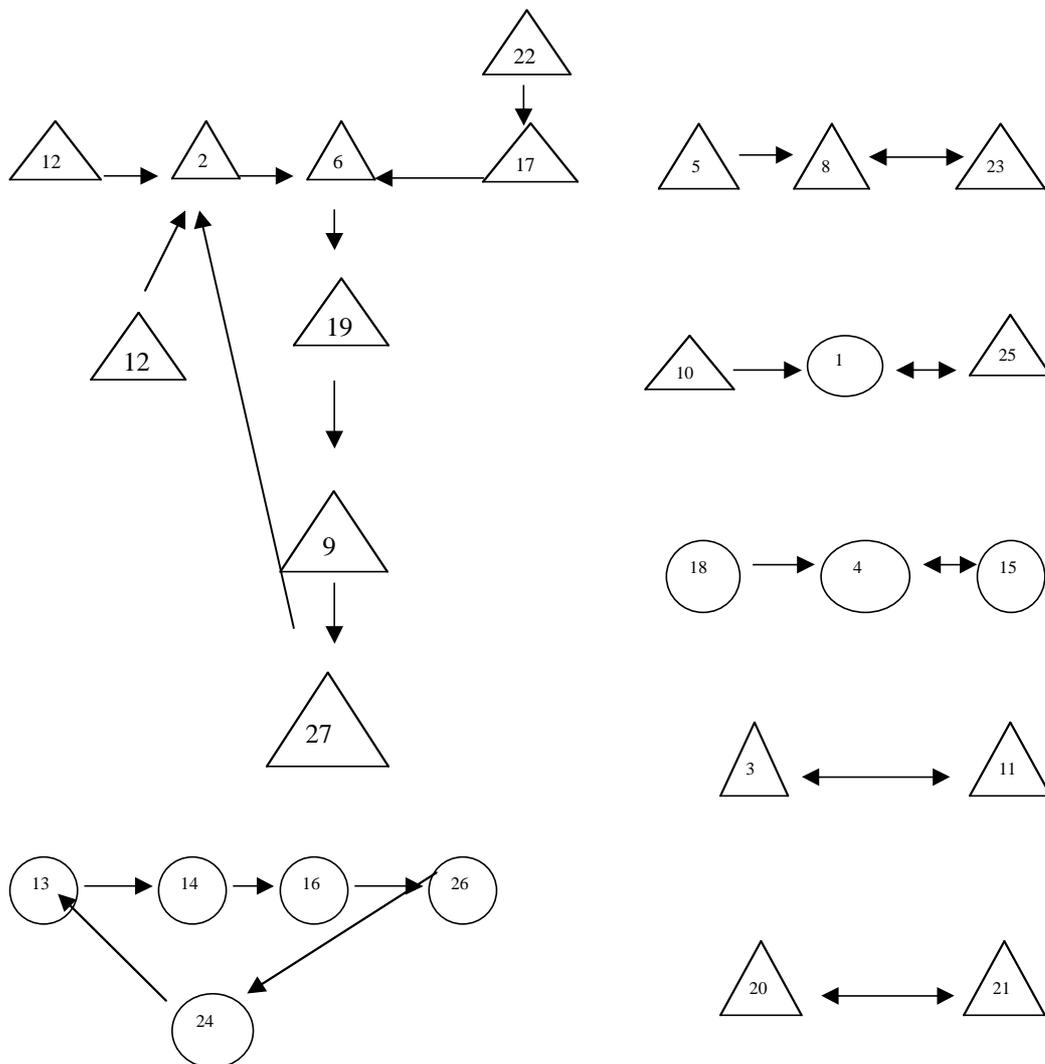
El profesorado conoce a sus alumnos, fundamentalmente, mediante la observación, pero es difícil que se atreva a evaluarlos con los datos obtenidos a través de ella. Se es consciente de que falta sistematicidad, habitualmente, y también objetividad en la emisión de juicios si sólo se ha utilizado esta técnica. Por ello es necesario planificarla adecuadamente y recoger por escrito la información.

Para garantizar la objetividad de los datos obtenidos mediante técnicas cualitativas y procedentes de las ciencias humanas (no estadísticas) se está aplicando, con éxito, la *triangulación* de datos, que consiste en el contraste de los mismos recogidos por diferentes vías (técnicas, evaluadores, instrumentos, fuentes, tiempos, espacios). Los datos que se consideran válidos son los coincidentes. En caso contrario, se hace preciso continuar observando o recogiendo datos hasta lograr el consenso entre los evaluadores o su coincidencia mediante diferentes técnicas. Si varios profesores coinciden en la valoración de algún aprendizaje de determinado alumno, después de una observación sistemática durante tres meses, por ejemplo, habrá que deducir que ese dato no es subjetivo, que está suficientemente contrastado como para darlo por válido.

La *sociometría*, por su parte, vuelve a tener protagonismo en la educación precisamente por la opción de escuela inclusiva que hemos propuesto. Su iniciador, Jacob Levy Moreno, comienza a aplicarla en 1925, y la define como “el estudio de la evolución de los grupos y

de la posición que en ellos ocupan los individuos". Como está demostrado, el buen rendimiento de un grupo depende, en gran medida, del buen clima y la integración que se den en él. Por esta razón, siempre ha sido importante conocer la estructura interna de los grupos, las preferencias y rechazos que se producen en ellos, para conseguir buenos resultados de aprendizaje. En estos momentos, además, resulta importante conocer la situación de cada individuo en el grupo para saber, con certeza, si el alumno con necesidades educativas especiales (ya se deriven de capacidades diferentes o situaciones sociales de desventaja) incorporado al mismo es realmente aceptado por sus compañeros o, aunque en el aula aparenten buena relación, no sea elegido por nadie de modo espontáneo.

El test sociométrico consiste en plantear al alumnado tres preguntas, para poner de manifiesto las preferencias intelectuales, las preferencias afectivas y los rechazos de cada miembro de un grupo. Las niñas se representan por un círculo, los niños por un triángulo y las elecciones o rechazos con flechas desde un individuo a otro. Se mantiene la confidencialidad representando a los electores y elegidos con números. El resultado es el sociograma que se presenta a continuación. Tiene una fácil interpretación y ofrece gran cantidad de información acerca de la estructura interna del grupo, permitiendo trabajar en el mismo para lograr la integración deseada.



SOCIOGRAMA (Tomado de Casanova, M.A: 1991, 57)

La *lista de control* es un registro consistente en un cuadro de doble entrada. En un lado aparecen los aprendizajes previstos y en el otro los nombres de todos los alumnos y alumnas de un grupo. Según cada alumno va logrando los aprendizajes se cubre el recuadro donde coinciden alumno/aprendizaje. Recoge gran cantidad de información en poco espacio, por lo que resulta muy funcional, especialmente cuando se trabaja con muchos alumnos. A continuación se muestra un ejemplo de lista de control:

LISTA DE CONTROL

Aprendizajes							
Alumnos							
1. Valora la lengua como medio de comunicación.							
2. Respeta los turnos de palabra.							
3. Interpreta con actitud crítica los textos escritos.							
4. Valora la diversidad lingüística.							
5. Disfruta con la lectura.							
6. Interpreta con actitud crítica los discursos orales: La exposición El debate El diálogo La entrevista.							
7. Respeta, en sus intercambios con los demás, sus: - Ideas - Experiencias - Sentimientos.							

La *escala de valoración*, por su parte, es también un cuadro de doble entrada, en el que aparecen los aprendizajes con la posibilidad de ser valorados gradualmente, es decir, señalando hasta qué punto está conseguido cada uno. Cada alumno necesita una escala para ser valorado de este modo, y resulta muy importante cuando se está siguiendo una adaptación curricular individualizada, pues los aprendizajes del alumno son diferentes a los del grupo, y en este tipo de registro pueden anotarse con detalle los avances que experimenta gradualmente. Se incluye a continuación un ejemplo de escala.

ESCALA DE VALORACIÓN

Nombre del alumno/a:

Curso, ciclo o nivel:

Fecha:

<i>Aprendizaje</i>	<i>Sí</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>No</i>
1. Interpreta fotografías aéreas.				
2. Interpreta planos de distintas: - Características - Escalas.				
3. Interpreta gráficos.				
4. Interpreta diagramas.				
5. Consulta documentación adecuada para realizar estudios.				

EL INFORME DE EVALUACIÓN

Como colofón a cualquier proceso evaluativo, hay que destacar la importancia que tiene el informe que se emita para pasar los datos obtenidos al propio alumno o a la familia. Es fundamental que resulte comprensible para la persona que lo recibe y, en el caso de la educación, si se quiere que la familia colabore en la educación de sus hijos, se hace preciso pasar una información escrita de carácter cualitativo, en la que se especifiquen los avances, las dificultades, los elementos positivos, etc., detallando los distintos aprendizajes de las áreas curriculares que se desarrollan en el curso o ciclo del alumno.

No basta con facilitar un número como toda información acerca del desarrollo personal del alumno. No dice nada acerca de su esfuerzo, de los aprendizajes adquiridos, de los aspectos en los que debe seguir trabajando... Es un dato muy pobre, que no permite la colaboración del conjunto de agentes que intervienen en el proceso educativo, sobre todo si se trata de alumnado con necesidades educativas especiales, aunque el comentario es válido para todos los casos.

En definitiva, un modelo evaluativo que atienda a la diversidad estará contribuyendo al éxito escolar del alumnado, pues tiene en cuenta sus características personales y permite la adecuación de los procesos de enseñanza al modo de aprender de cada alumno o alumna, es decir, del sistema al alumno y no a la inversa, como casi siempre se pretende. Evaluación y atención a la diversidad deben entenderse bajo iguales parámetros. De lo contrario, la tendencia a homogeneizar al alumnado continuará y el sistema educativo difícilmente dará respuestas válidas a las exigencias que la sociedad tiene planteadas actualmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Casanova, M.A. (1991): *La sociometría en el aula*. Madrid, La Muralla.
- Casanova, M.A. (2002): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla; 8ª edición.
- Castillo, S. (coord.) (2002): *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, Prentice Hall.
- De Ketele, J.M. (1984): *Observar para educar*. Madrid, Narcea.
- De Ketele, J.M. y Roegiers, X. (1995): *Metodología para la recogida de información*. Madrid, La Muralla.
- Reimers, F. (coord.) (2002): *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*. Madrid, La Muralla.
- Rosales, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- Santos Guerra, M.A. (1990): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- Vlachou, A.D. (1999): *Camino hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla.

NUEVOS PLANTEAMIENTOS EN LA INTEGRACIÓN
LABORAL DE PERSONAS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES

Cristina Jenaro Río
Universidad de Salamanca

Desde hace varios años existe un acuerdo en considerar que los jóvenes con necesidades educativas especiales pueden obtener y mantener un empleo, si se les ofrecen las ayudas adecuadas. Este empleo ha de permitirles no sólo la autonomía o independencia económica sino el desarrollo de una relaciones sociales y la participación en la vida de la colectividad y en actividades de tiempo libre (O.C.D.E. 1987).

A la hora de trabajar con esta población, es posible adoptar dos enfoques. El primero va encaminado a la adopción de medidas “sociales”, tales como la eliminación de barreras, la concienciación de la sociedad, o el establecimiento de leyes que fomenten la denominada “discriminación positiva”. Un segundo enfoque engloba una serie de medidas centradas en la persona. Todas ellas pretenden actuar a nivel “individual” para mejorar sus habilidades y conocimientos.

Desde esta segunda perspectiva, uno de los elementos considerados clave por un gran número de autores es el logro lo que se denomina la “madurez profesional” o el grado de madurez exigible al sujeto en cada una de las etapas por las que va atravesando para tomar decisiones responsables o tendentes a construir su itinerario profesional. Es entonces un concepto relativo más que absoluto y alude a habilidades que pueden graduarse en función de la edad cronológica del estudiante y, por tanto de la etapa del sistema educativo en el se encuentre.

Centrándonos entonces en los componentes de madurez profesional en jóvenes en transición es posible distinguir entre habilidades que permitan una adecuada elección profesional, una obtención de un empleo y el mantenimiento del mismo. En la Tabla 1 se resumen los componentes de cada una de estas de estas áreas.

ELECCIÓN	OBTENCIÓN	MANTENIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de uno mismo • Conocimiento del mundo profesional/laboral • Habilidades de toma de decisiones profesionales • Habilidades de planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación/motivación hacia un trabajo • Habilidades de búsqueda de un empleo • Autopresentación (p. ej. Currículo, solicitudes de empleo, entrevistas). • Competencias profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos y conductas laborales básicas • Habilidades de afrontamiento personales/ambientales • Habilidades de relaciones interpersonales • Actitudes y valores laborales

TABLA 1. *Componentes de la madurez vocacional en jóvenes en transición*
Fuente: adaptado de Farley, Bolton y Little (1990)

1. HABILIDADES DE ELECCIÓN PROFESIONAL: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Potenciar las habilidades de elección profesional debe ser un objetivo perseguido desde *la educación primaria*, fomentando el conocimiento de uno mismo, las habilidades de solución de problemas o toma de decisiones, así como las habilidades de planificación. Es función de los educadores conseguir que el estudiante adquiera un autoconcepto realista, especialmente en alumnos con discapacidad, quienes suelen presentar un retraso en su desarrollo vocacional (Bolton, 1975; McHugh, 1975; Lerman, 1976; Conte, 1983; Goldberg y Johnson, 1978; Jenaro, 1997). Ello permitirá al estudiante optar por diferentes especializaciones, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades, valores y aptitudes profesionales (Schroedel, 1991). Uno de los medios más adecuados consiste en implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación. (Corn y Bishop, 1985). Por ejemplo, se puede compartir con ellos el proceso de interpretación de los test u otras pruebas de rendimiento, de modo que el estudiante se convierta en un colaborador de igual estatus en el proceso de evaluación (Farley, Bolton y Parkerson, 1992; Genskow, 1970; Johnson, 1973; Spike, 1976; Vash, 1984). Además, se deben utilizar programas que fomenten el autoconocimiento (para más información consúltese Rodríguez Moreno, 1991; Jenaro, 1997).

Posteriormente, en la *etapa de secundaria*, y para mejorar el conocimiento del mundo profesional/ocupacional, es necesario ofrecer una adecuada y asequible información sobre las diferentes alternativas existentes. Numerosos estudios indican que la formación profesional que recibe este colectivo está escasamente relacionada con las demandas del mercado laboral (Bowe, 1985; Roessler, Fletcher, y Price 1992). Otros trabajos aluden al fracaso escolar/educativo de estos estudiantes debido a dificultades de aprendizaje, problemas personales, y preocupaciones sociales y familiares que producen bajos rendimientos y baja autoestima, lo que favorece la decisión de abandonar. Una explicación adicional es la falta de un papel activo en la toma de decisiones sobre el programa que se desea cursar (Lichtenstein, 1993; Means, 1987).

Los estudiantes con discapacidad suelen tener mayores dificultades o acceso más restringido a experiencias o profesionales, por lo que la información sobre alternativas formativas, profesionales o laborales, es de capital importancia (Tindall, 1987; Bagley, 1985; Bowe, 1985; Roessler, Fletcher y Price, 1992; Cambra, Fernández, Díaz-Minguez, Carrasco y Navarro, 1989; Consejo Económico y Social, 1995).

Asimismo se ha de hacer especial hincapié en informar a los estudiantes sobre distintas alternativas laborales existentes, condiciones de trabajo, normativa laboral, y otros contenidos específicamente referidos al trabajo. Para ello pueden aprovecharse las actividades curriculares ordinarias, como son por ejemplo, la formación profesional de base que reciben los alumnos desde los seis años hasta finalizar cualquier modalidad de Bachillerato. En la Educación Primaria, esto podría incluirse dentro del área de Conocimiento del Medio. Y en la Secundaria Obligatoria, en el área de Tecnología, así como a través de asignaturas optativas de iniciación profesional.

Los orientadores deben ayudarle en este proceso, teniendo en cuenta las capacidades, intereses y valores de los orientados, y examinando su historia personal, académica y, en su caso, experiencias laborales, para contrastarla con las limitaciones funcionales impuestas por sus discapacidades. Además es necesario asesorar a aquellos estudiantes cuyas expectativas no coincidan con sus aspiraciones o no estén adecuadamente contrastadas con la realidad, o que manifiesten conocimientos poco realistas sobre sus capacidades y limitaciones y sobre posibles estudios o trabajos viables, o que desconozcan el vocabulario del mundo del trabajo (Barbitt y Burbach, 1990; Vatour, Stocks y Kolek, 1983).

Las actividades anteriormente mencionadas fomentarán la elección de una profesión basada en el conocimiento del entorno y de las alternativas profesionales, en el conoci-

miento de uno mismo, en la convicción de tomar una decisión informada y en la flexibilidad para cambiar de decisión si se encuentra ésta incompatible (McFarlane, 1992). Este proceso debe ser tutelado cuidadosamente con objeto de conseguir una toma de decisiones congruente y responsable que evite en un futuro la aparición de conflictos y fuentes de insatisfacción o de frustración con el trabajo (Nevill y Super, 1986). Todas estas actividades deben llevarse a cabo durante la Escolaridad Obligatoria. Para aquellos alumnos cuyas dificultades no les impidan cursar estudios superiores, las actividades de orientación deben continuarse a través del Bachillerato, donde se asegura una Formación Profesional de base a través de las materias de modalidad y de las materias optativas. Especialmente importante es continuar estas actividades con aquellos alumnos que cursan la Formación Profesional reglada.

2. HABILIDADES DE OBTENCIÓN DE UN EMPLEO: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

La obtención de un empleo debe ser un objetivo a considerar como parte de la intervención educativa, al menos un año antes de que el estudiante finalice la formación obligatoria. Este segundo conjunto de actividades, debe además ser objetivo fundamental en aquellos alumnos que han finalizado el sistema educativo o que, por cualquier razón han abandonado el mismo. Además, criterios como la edad cronológica, deben ser también tenidos en cuenta a la hora de orientar a los alumnos sobre estas actividades que les permitan obtener un empleo. Uno de los problemas con que nos enfrentamos en el sistema educativo es que muchas de las actividades de orientación están pensadas para los estudiantes sin problemas, es decir, para aquellos sobre quienes se espera que continúen con la formación. De modo que actividades como la búsqueda de empleo y otras más relacionadas con el mundo laboral, no son contempladas como parte de las actividades prioritarias. Así, un numeroso grupo de alumnos que abandonan el sistema educativo se encuentran en el mundo de los adultos, sin saber cómo afrontar estas actividades propias de este momento vital.

El entrenamiento en entrevistas de trabajo, habilidades de autopresentación o en la realización de un curriculum vitae son actividades básicas aunque no las únicas para la obtención de un empleo. Algunos autores (por ejemplo, Flynn, 1991) destacan que los únicos servicios de orientación verdaderamente eficaces para personas con discapacidad en transición, son aquellos estrechamente relacionados con el emplazamiento en un trabajo. Este entrenamiento, necesario para la población general, es aún más importante para las personas desempleadas o infraempleadas y para personas con discapacidad quienes a menudo han de hacer frente a otras "minusvalías" como son su escasa formación y su escasa experiencia laboral, el entrenamiento en habilidades de búsqueda de empleo es imprescindible (Means y Farley, 1987).

Es necesario dar respuesta a aquellos alumnos cuyas dificultades personales o sociales les conviertan en población con mayor riesgo de abandono o de no superación de los requisitos para seguir cursando una formación superior. Todo ello es de especial importancia si tenemos en cuenta la preocupante tasa de fracaso escolar, y la necesidad de dar respuestas a unos alumnos que, con la extensión de la escolaridad obligatoria, se encuentran en los últimos años de la ESO con importantes problemas de motivación, rendimiento y conducta. Existen estudios que indican que un 72% de los desempleados/as menores de 25 años provienen del abandono de los estudios y del fracaso escolar. Asimismo, casi un 50% de cada generación se presenta precozmente en el mercado de trabajo con estudios básicos o sin ninguna titulación (Consejo de la Juventud de España, 1999).

2.1. ALTERNATIVAS FORMATIVAS/OCUPACIONALES

Para los alumnos con dificultades especiales, y dentro del sistema educativo ordinario, la Ley prevé la existencia de **Programas de Garantía Social** (LOGSE, art.23.3). Si bien, estos

programas van dirigidos a jóvenes entre 16 y 21 años, en algunas autonomías el límite de edad se amplía a 25 años para alumnos con minusvalía, reservándose dos plazas por programa. Dichos programas van dirigidos a alumnos que no han superado los objetivos de la ESO, a aquéllos que no puedan acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio, o a alumnos no escolarizados que no posean titulación.

Esta alternativa está constituida por 5 componentes formativos. En primer lugar, una Área de "Formación Profesional Específica", que prepara para el desempeño de puestos de trabajo que no requieran el título de Técnico de F.P. (por ejemplo, albañilería, pintor y empapelador, cultivos hortícolas, alfarería y cerámica). Una segunda área, de "Formación y Orientación Laboral", destinada a familiarizar a los alumnos con el marco legal, condiciones de trabajo y relaciones laborales. Una tercera área, de "Formación Básica", que permite adquirir o afianzar conocimientos y capacidades de la enseñanza obligatoria y prepara para poder superar la prueba de acceso a la F.P. de Grado Medio. Una cuarta área, de "Actividades Complementarias", relacionada con el mundo del deporte y la cultura. Y por último, una quinta área de "Tutorías", destinadas a afianzar la madurez personal de los jóvenes.

Existen tres modalidades, la primera de ellas, o de "Iniciación Profesional", es la más adecuada para los alumnos que se encuentran escolarizados, dado que se desarrolla en los Institutos, como modalidad básicamente escolar. En la última fase pueden realizar prácticas en las empresas para facilitar la transición al mundo del trabajo. Los alumnos fuera del sistema escolar pueden optar por las dos siguientes modalidades. La primera, denominada de "Formación y Empleo" que va dirigida a jóvenes interesados en una rápida incorporación al mundo del trabajo a través de contratos de Formación o Aprendizaje. Se desarrollan en colaboración con Ayuntamientos. La segunda, denominada de "Talleres Profesionales", va destinada a jóvenes no escolarizados y se lleva a cabo en colaboración con ONGs.

Además de las tres modalidades citadas existen programas específicos concebidos para alumnos con necesidades educativas especiales discapacitados que han estado escolarizados en régimen de integración. Estos programas se imparten en centros de secundaria y enseñanzas artísticas, o excepcionalmente en centros de educación especial. Por tanto las programaciones didácticas han de estar adaptadas (también se denomina Formación Profesional Adaptada) a las condiciones y características de los alumnos que participen en estos programas y al entorno laboral.

Por otra parte, dentro de las **alternativas educativas no regladas**, se encuentra la Formación Profesional Ocupacional, dirigida a trabajadores desempleados, fundamentalmente (Real Decreto 3-5-1993, núm. 631/1993 BOE 4-5-1993) e incluida dentro del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP). Esta formación incluye a su vez modalidades o, más bien, tres fases como son:

1. *Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios* (regulados por distintos Decretos Ordenes Ministeriales, y Resoluciones, dentro del Plan FIP) y que tiene como finalidad la inserción de jóvenes desempleados menores de veinticinco años, a través de su cualificación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional en ocupaciones relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural, la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente, la mejora de las condiciones de vida de las ciudades, y otras actividades de utilidad social. Este programa surgió en 1985 gestionado por el Instituto Nacional de Empleo, y fue posteriormente redefinido en la Orden de 3 de agosto de 1994. Este programa permite la integración social e inserción profesional de los jóvenes tras finalizar el proyecto. Además, favorece la recuperación de los niveles de educación general, por parte de los alumnos que hayan abandonado el sistema educativo. Potencia, asimismo la información sobre el mercado de trabajo y las estrategias de búsqueda de empleo por

cuenta ajena y mejora de la capacidad de gestión y la cultura empresarial de los jóvenes para la creación de su propio puesto de trabajo.

2. *Unidades de Promoción y Desarrollo*, que sirven, por un lado, para apoyar técnicamente a las Escuelas Taller y Casas de Oficios y por otro, para racionalizar su actuación de modo que sus proyectos constituyan verdaderos planes de desarrollo integral comarcal. Sus proyectos se ajustan a los planes concretos de cada comarca y su duración máxima es de dos años y medio. Estas Unidades analizan posibilidades de empleo de la comarca, orientan sobre las escuelas taller más adecuadas, apoyan a los Centros de Iniciativa Empresarial (CIE) y generan redes de asesoramiento para la búsqueda de empleo. Para la ejecución de estos proyectos las Entidades Promotoras deben contratar a técnicos especialistas en las diferentes materias, preferentemente jóvenes menores de veinticinco años.
3. *Centros de Iniciativa Empresarial*: Para apoyar a aquellos jóvenes que, tras pasar por una Escuelas Taller o Casa de Oficios, hayan manifestado la actitudes emprendedoras. Ofrecen apoyo técnico tanto para el inicio de la iniciativa como para la búsqueda de financiación.

Esta formación es también muy flexible, dado que los cursos pueden ser de carácter presencial o a distancia, modalidad ésta especialmente adecuada para desempleados con dificultades para desplazarse. Incluyen una parte práctica que debe realizarse en aulas-taller o en empresas con las que se hayan celebrado los oportunos convenios de colaboración. Para ello los alumnos han de haber realizado un curso de FPO. La realización de la práctica profesional en la empresa por parte de los alumnos no supone la existencia de relación laboral entre ambos. Los cursos se realizan por las entidades gestoras del «Plan FIP» (INEM o Comunidades Autónomas con competencias transferidas). También pueden participar Centros Colaboradores, para impartir aquellas especialidades formativas homologadas. Asimismo, por ejemplo, organizaciones empresariales o sindicales, entidades formativas públicas y empresas, pueden participar siempre que las acciones se desarrollen a través de sus propios Centros Colaboradores autorizados. En estos cursos tienen especial prioridad, tanto para su asistencia como, por ejemplo, para percibir becas, los alumnos con minusvalía.

Los departamentos de orientación de los Institutos, así como los técnicos de orientación profesional de los Centros Base de las diferentes provincias en cada una de las Comunidades Autónomas, deben contar con toda esta información sobre las posibles salidas formativas-laborales para todos los alumnos, especialmente aquellos en situación de desventaja.

Por último, una parte de los alumnos con discapacidad, especialmente aquellos con discapacidades físicas o sensoriales, que hayan superado los objetivos de la ESO, pueden optar por cursar una **formación profesional reglada**. Esta formación, a partir de la LOGSE, pretende también adaptarse mejor a las demandas del mercado laboral, y se define como el conjunto de enseñanzas que capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, formando parte de todas las etapas educativas. Los Ciclos Formativos se ordenan en dos niveles:

1. *Ciclos Formativos de Grado Medio* (antes Módulos II), a los que pueden acceder los que tengan el título de Graduado en Educación Secundaria, quienes hayan realizado el primer grado de Formación Profesional y quienes tengan aprobados los cursos primero y segundo de B.U.P. La superación de un ciclo formativo de Grado Medio da derecho a la obtención del título de Técnico.
2. *Ciclos Formativos de Grado Superior* (antes Módulos III), que pueden ser cursados por los que posean el título de Bachillerato-LOGSE, por quienes hayan realizado el segundo grado de Formación Profesional y por quienes tengan aprobado el COU. La superación de un ciclo formativo de Grado Superior da derecho a la obtención del

título de Técnico Superior, que permitirá el acceso directo a los estudios universitarios que se determinen teniendo en cuenta su relación con los estudios de Formación Profesional cursados, de acuerdo con la normativa en vigor sobre los procedimientos de ingreso en la Universidad.

3. MANTENIMIENTO DE UN EMPLEO: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Una vez vistas las diferentes alternativas formativas, retomaremos las habilidades consideradas como fundamentales para lograr una madurez vocacional en jóvenes en transición. Así, dentro de las habilidades de búsqueda de un empleo, el entrenamiento en habilidades de entrevista debe ser también abordado. Esta preparación tiene indudables ventajas, si tenemos en cuenta que saber cómo buscar activamente un empleo, incluso en personas con discapacidades significativas, conduce a un logro del mismo (Murphy y Athanasou, 1994). Se debe además promover una actitud positiva hacia el trabajo, puesto que una persona con discapacidad adecuadamente cualificada pero con una pobre actitud hacia el trabajo tiene menos probabilidades de encontrar y mantener un empleo (Pierson y Crimando, 1988).

Dentro de las habilidades para mantener un empleo es posible distinguir por un lado entre las habilidades profesionales o capacitación profesional, propias de la formación profesional, y que han sido objeto de análisis en el anterior apartado, y las habilidades de supervivencia, es decir, aquéllas que permiten que un sujeto mantenga o “sobreviva” en un empleo. Dentro de éstas se consideran claves las habilidades sociales e interpersonales, el entrenamiento en solución de problemas, las técnicas de autocontrol y el entrenamiento para mejorar la flexibilidad o adaptación a los cambios que se producen a lo largo de la carrera profesional de un sujeto (Meyer, Cole, McQuarter y Reichle, 1990; Mueller y Wilgosh, 1991).

Conductas claves para mantener un trabajo son la responsabilidad, asistencia al trabajo y honestidad, la aceptación del rol laboral, la flexibilidad a los cambios, la productividad, el control del propio trabajo, la aceptación de la supervisión, el mantenimiento de unas relaciones adecuadas con los compañeros, y el afrontamiento de las demandas diarias del trabajo (Crites, 1982; Farley, Parkerson, Farley y Martin, Marshall, y Maxon, 1993; Mueller y Wilgosh, 1991). Por tanto, asegurar la existencia de estas habilidades debe ser también una prioridad dentro del currículo, ordinario o especial.

Es tarea de los orientadores profesionales facilitar la selección y la obtención y mantenimiento de un trabajo que sea consistente con las capacidades e intereses del cliente. Para conseguirlo deben ayudar al individuo a conocerse adecuadamente, ofrecerle información sobre alternativas formativas y/o laborales viables, ayudar a evaluar de modo realista las diferentes alternativas, entrenar al individuo en habilidades de obtención y mantenimiento de un empleo y ofrecerle información sobre servicios y recursos que pueden ayudarle a satisfacer sus necesidades (Jenaro, 1997).

3.1. CÓMO PREPARAR A UN ESTUDIANTE PARA LA TRANSICIÓN

Podemos distinguir varias fases en la preparación de un estudiante:

1. *Identificar intereses y capacidades del estudiante.* Para ello pueden utilizarse instrumentos de evaluación formales o informales. La entrevista y la observación en situaciones naturales, junto con la utilización de instrumentos de evaluación de la madurez vocacional, especialmente validados con esta población, como son los cuestionarios Mi Situación Vocacional, el Inventario de Madurez para el Empleo, o el Cuestionario de Conciencia Profesional (Jenaro, 1997; Verdugo, Jenaro, y Arias, 1998) pueden ayudarnos a este cometido. Esta evaluación debe asumir un enfoque más edu-

métrico que psicométrico, es decir, una evaluación destinada a determinar las necesidades de un estudiante, con objeto de poner en marcha programas que palién dicha situación. Contamos por ejemplo con el programa desarrollado por nuestro equipo, como es el Programa de Evaluación y Orientación Profesional (PEPO, Jenaro, 1997; Verdugo, Jenaro, y Arias, 1998). La evaluación de los intereses y capacidades del estudiante no sólo ha de prestar atención a las habilidades profesionales, sino también dar respuesta a aspectos médicos, capacidades físicas, competencia sociales, etc. Y todo ello debe relacionarse con las áreas de habilidades adaptativas y ambientes donde se prevé que el joven se desenvuelva en un futuro más o menos próximo.

2. *Ayudar a los estudiantes a desarrollar, poner en marcha y evaluar un plan de acción.* Además, se han de llevar a cabo los pasos para ayudar a los estudiantes a desarrollar, poner en marcha y evaluar un plan de acción. Para ello pueden utilizarse diferentes metodologías, como, la resolución de problemas, entrevistas, etc. Una de las estrategias novedosas para llevar a cabo esta planificación es la puesta en marcha de los PATH (Planificación de Futuros Alternativos con Esperanza) (Pearpoint, O'Brien, y Forest, 1993). Todo ello nos ha de llevar a la realización de un plan de transición escrito en el que se detecten las necesidades de apoyo en las diferentes áreas de habilidades adaptativas, así como las personas responsables de proporcionar dichos apoyos. (Benz y Lindstrom, 1997). La planificación escrita de la transición constituye no sólo un medio para evaluar los progresos del estudiante, sino también un medio objetivo para determinar la eficacia de nuestros esfuerzos como profesionales. Además, debe realizarse un seguimiento de cada uno de los jóvenes que abandonan o finalizan nuestro programa.
3. *Crear oportunidades de empleo y de vida independiente.* Centrándonos en la preparación para el empleo, deben seguirse una serie de pasos secuenciados, que comienzan con el análisis del mercado laboral de la comunidad y el análisis de empresas. Este último debe llevarnos a la valoración no sólo de aspectos estrictamente relacionados con las características de un trabajo, sino también a evaluar todas esas características del clima laboral que, en definitiva no consisten sino en determinar la posibilidad de contar con apoyos naturales en el lugar de trabajo. Un análisis en profundidad de una empresa nos tiene que permitir elaborar un Formulario de descripción de un trabajo que dé respuesta a preguntas tales como Horario/horas requeridas, Salario/beneficios, y tareas requeridas para esa posición. Además deben indicarse las habilidades específicas, tanto las habilidades académicas funcionales como las competencias interpersonales requeridas, y las destrezas o capacidades físicas implicadas. Este análisis ha de conducir al logro de buenos emparejamientos entre la persona y el trabajo. Una vez que la persona se encuentra desempeñando un trabajo en una empresa ordinaria, es nuestra misión poner en marcha estrategias de entrenamiento, precedidas de un "acuerdo de entrenamiento". El entrenamiento ha de enfatizar aspectos como la utilización de agentes naturales (compañeros de trabajo, empresario) como apoyos en ese lugar de trabajo. Además debe instruirse en estrategias de autorregulación de la conducta, esto es, en estrategias que permitan el autocontrol, autoevaluación, y autorrefuerzo.

Por su parte, la creación de oportunidades de vida independiente supone varios pasos como son (Jenaro, 1998): 1) obtener el apoyo de la iniciativa, por parte de la comunidad educativa, 2) obtener apoyo por parte de las agencias de la comunidad, 3) obtener apoyo para la financiación del programa, 4) localizar un lugar para proporcionar esta instrucción fuera de la escuela, 5) reclutar el personal necesario para proporcionar esta instrucción, 6) desarrollar materiales instruccionales, 7) seleccionar a estudiantes para el programa, 8) proveerse de los

utensilios y materiales necesarios para la puesta en marcha del programa, 9) facilitar la instrucción en habilidades de vida independiente, y 10) Controlar y evaluar el éxito del programa.

Para obtener el apoyo de la comunidad educativa es preciso asegurarse de que la escuela apoya la iniciativa y planificar cómo se van a solucionar temas relacionados con el seguro escolar, posibles fuentes de financiación, coordinación y control del programa, personal necesario y tipos de instrucción ofrecida. En segundo lugar, ha de buscarse el apoyo y colaboración de otras agencias. Por ejemplo, los centros de rehabilitación profesional pueden ser un valioso recurso en estos programas, así como las diferentes ONGs e instituciones públicas relacionadas con personas con discapacidad. El apoyo para la financiación del programa requiere servirse de iniciativas que a nivel local, provincial, regional, nacional o incluso Europeo puedan contribuir a su sostenimiento.

El lugar de instrucción ha de ser un apartamento con las características apropiadas, esto es, debe ser accesible y estar cerca del centro educativo o de un medio de transporte. El personal necesario para llevar a cabo el entrenamiento puede pertenecer al mismo centro o ser personal contratado para dicha actividad. También los voluntarios pueden ser valiosos colaboradores. Elementos clave son por un lado, la adecuada preparación de los profesionales para asumir estos nuevos retos y, por otro, la adopción de una postura abierta y creativa para dar respuesta a necesidades como son la posible reorganización de horarios de aquellos profesores que actúen como entrenadores, o la reorganización de los contenidos y horarios escolares para dar cabida a estas prácticas.

En cuanto al material instruccional, existen currículos publicados centrados en la enseñanza de habilidades sociales e instrumentales para favorecer un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad (ej. Desplazamientos, manejo del dinero), así como para fomentar la asistencia, participación e integración en actos sociales y recreativos. Un ejemplo es el Programa de Habilidades Sociales elaborado por Verdugo (Verdugo 1989, 1997). Estos y otros programas (p.ej. Stewart, 1977; Verdugo, en prensa) son útiles recursos instruccionales que han probado su eficacia en la preparación de jóvenes con discapacidad (Verdugo 1986, 1989a, 1989b; Verdugo y Jenaro, 1994; 1995). Una vez revisado el material se deben plantear los objetivos más adecuados para cada caso, así como los contenidos que se abordarán en cada sesión. Dependiendo de las necesidades organizativas, del nivel de los alumnos, de las necesidades educativas y del tipo de discapacidad, puede ser necesario adaptar algunos materiales o incluso crear otros nuevos. El contacto continuado con otras agencias (p.ej. Centros de rehabilitación profesional, Centros de Ayudas Técnicas) puede contribuir al diseño y provisión del material necesario.

Los grupos de entrenamiento no deben ser muy numerosos. Es además necesario prever los ajustes en cuanto al horario y a las implicaciones que esta experiencia lleva consigo (p.ej. transporte, tiempo invertido en los desplazamientos, jornada escolar). Es aconsejable organizar las sesiones en torno a una media de tres horas a la semana, preferentemente en una misma sesión, dadas las exigencias en términos de tiempo que requieren algunas actividades (p.ej. cocinar, comprar alimentos y almacenarlos). Otro aspecto fundamental hace referencia al equipamiento del apartamento. Este debe contar con los utensilios y materiales usuales en un hogar. En algunos casos se pueden solicitar donaciones a centros o empresas de la comunidad, o se pueden utilizar materiales de segunda mano. Implicar a los estudiantes en esta actividad suele ser muy motivante y les ayuda a considerar el apartamento como su hogar.

Respecto a la instrucción de habilidades de vida independiente, debe existir un equilibrio entre el tiempo dedicado a la instrucción de habilidades específicas, y el destinado a la discusión y a las distintas actividades. Además los instructores se han de convertir en facilitadores de la toma de decisiones. Por ejemplo, decidir quién cocinará y quién comprará permite instruir en ese arte. Aunque la mayor parte de la instrucción tenga lugar en el aparta-

mento se deben incorporar otros lugares, como son los centros recreativos, los servicios de la comunidad o las instalaciones de la negociación y proporcionar a los estudiantes ejemplos de la vida cotidiana, preparándolos para el próximo paso de vivir independientes (Benz y Lindstrom, 1997).

Por último, evaluar el éxito del programa o su impacto requiere recoger información de los estudiantes y del personal. Se debe además evaluar el incremento de habilidades o competencia de los estudiantes, así como sobre su satisfacción con el mismo. Es decir, tanto criterios objetivos de mejora, como criterios subjetivos de satisfacción permitirán ir mejorando el programa.

Una vida independiente, en el caso de personas con discapacidad física, requiere la existencia de pisos y entornos adaptados. En este sentido nuestra legislación contempla actuaciones específicas como las prevista en la Ley 15/1995, de 30 de mayo (B.O.E. nº 129 del 31 de mayo de 1995). Ésta tiene por objeto promover el derecho de los españoles a disfrutar de una vivienda digna y adecuada, de acuerdo con los artículos 47 y 49 de la Constitución Española y, con lo establecido en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, B.O.E. de 30-04-82). Sin embargo, es necesario profundizar en el desarrollo normativo que permita una verdadera eliminación de barreras.

Los apoyos en el área de viviendas normalizada para personas con discapacidad psíquica u otras discapacidades significativas, son aún más escasos en nuestro contexto. Por ejemplo, no contamos con leyes a nivel nacional específicamente destinadas a la financiación y promoción de estas viviendas. Aunque contamos con algunas experiencias de pisos tutelados para personas con discapacidad psíquica (por ejemplo, los creados por el Institut Municipal de Disminuïts de Barcelona, los subvencionados por las Consejerías de Servicios Sociales de las diferentes Comunidades Autónomas, o los puestos en marcha por diferentes entidades englobadas dentro de la Confederación Española de Federaciones y Asociaciones Pro-Personas Deficientes Mentales, FEAPS), no existe aún la suficiente infraestructura ni los recursos para dar respuesta a las necesidades de transición de un gran número de personas con discapacidad psíquica.

En conclusión, la transición de un joven con discapacidad a la vida adulta ha de estar guiada por las mismas metas que para el resto de los jóvenes, esto es, el logro de un empleo y de una vida y vivienda independientes. El apoyo legal es uno de los cauces privilegiados y en muchos casos el primer paso para la provisión de recursos financieros y personales. Sin embargo la mejor de las legislaciones es inútil si de ello no se sigue la participación activa y el compromiso de todos los implicados. El personal educativo ha de propiciar las condiciones para la planificación de la transición, y poner en marcha actividades tendentes al logro de una madurez vocacional. El trabajo conjunto y continuado, que evite también lagunas en la provisión de servicios, hará posible el logro de un trabajo y unas condiciones de vida lo más normalizadas posible en jóvenes con discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bagley, M. (1985). Service providers assessment of the career development needs of blind and visually impaired students and rehabilitation clients and the resources available to meet those needs. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 434-443.
- Barbitt, C. E. y Burbach, H. J. (1990). Note on the perceived occupational future of physically disabled college students. *Journal of Employment Counseling*, 27(98-103).
- Benz, M. R.; y Lindstrom, L. E. (1997). *Building school to work transition programs. Strategies for youth with special needs*. Austin, Texas: Pro-ed.

- Bolton, B. (1975). Preparing deaf youth for employment. Journal of Rehabilitation of the Deaf, 9, 11-15.
- Bowe, F. (1985). Jobs for disabled people. New York: Public Affairs Pamphlet, Public affairs Committee.
- Consejo Económico y Social (1995). Informe 5 sobre la situación de empleo de las personas con discapacidad y propuestas para su reactivación. Sesión ordinaria del Pleno de 26 de octubre de 1995. Madrid: Autor.
- Conte, L. E. (1983). Vocational Development theories and the disabled person: Oversight or deliberate omission? Rehabilitation Counseling Bulletin, 316-329.
- Corn, A. L. y Bishop, V. E. (1985). Occupational interests of visually handicapped secondary students. Journal of Visual Impairment and Blindness, 475-478.
- Farley, R. C., Bolton, B. y Parkerson, S. (1992). Effects of client involvement in assessment on vocational development. Rehabilitation Counseling Bulletin, 35(3), 146-153.
- Farley, R. C., Bolton, R. y Little, N. (1990, enero). Employability assessment and planning in rehabilitation and educational settings. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 117-123.
- Genskow, J. (1970). Vocational evaluation and client responsibility. Journal of Rehabilitation, 36(3), 16-18.
- Goldberg, R. T. y Johnson, B. D. (1978). A comparative study of five groups of handicapped children in vocational rehabilitation. Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine, 10, 215-220.
- Jenaro, C. (1997). Orientación Profesional en Personas con discapacidad: Desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación e Intervención.(Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Salamanca.
- Jenaro, C. (1998). Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente. Juventud y discapacidad, 43, 31-45.
- Johnson, A. (1973). Client involvement in vocational evaluation: Some specifics. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 6, 19-21.
- Lerman, A. (1976). Vocational development. En Bolton, B. (Ed.). Psychology of deafness for rehabilitation counselors. Baltimore: University Park Press.
- Ley 15/1995, de 30 de mayo sobre límites del dominio sobre inmuebles para eliminar barreras arquitectónicas (B.O.E. nº 129 del 31 de mayo de 1995).
- Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. 4-10-90), art. 36 y 37.
- Lichtenstein, S. (1993). Transition from school to adulthood: Case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school. Exceptional Children, 59(4), 336-347.
- Martin, J., Marshall, J. & Maxon, L. (1993). Transition policy: Infusing self-determination and self-advocacy into transition programs. Career Development for Exceptional Individuals, 16, 53-61.
- McFarlane, F. R. (1992, junio). What does the future hold? American Rehabilitation, 3-7.
- McHugh, D. F. (1975). A view of deaf people in terms of Super's Theory of vocational development. Journal of Rehabilitation of the Deaf, 9 (1), 1-10.
- Means, B. L. y Farley, R. C. (1987, septiembre). A pilot demonstration of the effect of value clarification on vocational training outcome. Vocational Evaluation & Work Adjustment Bulletin, 103-105.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992a). Plan de reforma de la Formación Profesional. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección (1992b). La reforma educativa y los centros específicos de Educación Especial. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica .
- Mueller, H. H. y Wilgosh, L. (1991). Employment survival skills: frequency and seriousness of skill deficit occurrence for job loss. Canadian Journal of Rehabilitation, 4(4), 213-228.
- Nevill, D. D. y Super, D. E. (1986). The values scale: Theory, application, and research (research de.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (1987). La integración social de los jóvenes minusválidos II. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Pearpoint, J., O'Brien, J., y Forest, M. (1993). PATH: A workbook for planning positive futures. Toronto, Inclusion Press.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1991). Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Roessler, R. T., Fletcher, K. y Price, P. (1992, febrero). Employment concerns of people with head injury. Journal of Rehabilitation, 17-22.
- Rusch, F. R. y Chadsey, J. G. (1998). Beyond high school. Transition from school to work. Belmont, CA: Wadsworth.
- Schroedel, J. G. (1991). Improving the career decisions of deaf seniors in residential and day high schools. American Annals of the Deaf, 136(4), 330-338.
- Spike, R. (1976). Client self-selection of tests and work samples in vocational evaluation. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 9, 34-38.
- Stewart, J. E. (1977). Community sign reading. Washington: Edmark Cooperation.
- Tindall, L. W. (1987). Careers for persons with disabilities. Journal of Career Development, 13(4), 5-13.
- Vash, C. L. (1984). Evaluation from the client's point of view. En A. S. Halpern y M. J. Fuhrer, (Eds.). Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 9, 34-38.
- Vatour, J., Stocks, C. y Kolek, M. (1983). Preparing mildly handicapped students for employment. Teaching Exceptional Children, 16(1), 54-58.
- Verdugo, M. A. (1986). Integración social del deficiente psíquico adulto: Programas de entrenamiento prevocacional y vocacional. Siglo Cero, nº 107, 12- 17.
- Verdugo, M. A. (1989a). Los Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades Sociales. Madrid: MEPSA. (reedición de 1997, Salamanca: Amarú).
- Verdugo, M. A. (1989b). La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Verdugo, M. A. (1996). POT: Programa de Orientación al Trabajo. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Arias, B (1998). Outcomes of a program of vocational evaluation for persons with physical disabilities and deafness. Journal of Vocational Rehabilitation.11, 1998 (181-194).
- Verdugo, M. A., y Jenaro, C. (1994). Evaluación profesional de personas con discapacidad. En M. A. Verdugo (dir.). Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. A., y Jenaro, C. (1995). La formación profesional y la transición a la vida adulta. En M. A. Verdugo (dir.). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. (en prensa). PVD: Programa de Habilidades de Vida Diaria. Salamanca: Amarú.

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Josep Castellano Puchol
Generalitat Valenciana

TÍTULO Y OBJETIVOS:

La Animación Sociocultural: ¿Una metodología de intervención educativa?

- Definir las principales características metodológicas de la Animación sociocultural.
- Establecer los recursos metodológicos propios de la animación.
- Diseñar un modelo que utilice la animación como método para la educación.

RESUMEN:

La práctica educativa se puede llevar a cabo desde la metodología de la animación sociocultural:

Analizando la realidad, planificando la acción, ejecutando los proyectos y realizando una evaluación continua que nos permita retroalimentar el sistema.

Utilizando estrategias que faciliten la participación: Implicando en el proceso a los usuarios y tejiendo redes con ellos. Buscando mecanismos de trabajo en grupo, a través de equipos pluridisciplinares, implicando a toda la comunidad educativa.

ESQUEMA:

- Introducción: ¿Que entendemos por metodología de la Animación?
- Dos verbos clave:
 - Vivenciar.
 - Participar.
- Determinantes y características que debe tener la metodología de la Animación.
- Fases del proceso metodológico de la Animación sociocultural:
 - Análisis de la realidad.
 - Planificación.
 - Gestión de la intervención.
 - Evaluación y control.

INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ENTENDEMOS POR METODOLOGÍA DE LA ANIMACIÓN?

Mario Viché, en su libro: *Una pedagogía de la cultura: la Animación sociocultural*, la define del siguiente modo:

“Es el conjunto de recursos, materiales, y formales, que, de forma ordenada, progresiva e intencionada configuran la dinámica de la acción”.

Pero esta dinámica de acción viene determinada por el concepto de Animación sociocultural.

La palabra **animación** está cargada de significado, son muchos los apellidos que se le ponen: juvenil, cultural, comunitaria, social, socioasistencial, sanitaria, festiva, lúdica, recreativa, deportiva, a la lectura, teatral,...

Con el apellido sociocultural encontramos también muchas definiciones. La mayoría de ellas con un sesgo ideológico. Para unos autores es una **metodología**, una **tecnología para la acción social**, para otros es un **generador de procesos** de cambio social y cultural. Otros, como Pierre Besnard, la interpretan como un **sistema** de intervención social: “...campo complejo de instituciones culturales, de prácticas sociales, de actividades, de agentes múltiples”.

Llegado este punto nos podemos plantear unas cuantas cuestiones sobre la animación sociocultural que pueden darnos pautas para una definición conceptual y para una reflexión sobre su metodología de acción:

¿QUÉ ES?

¿Una filosofía, un proceso, una globalidad, un continuo, un *sistema*?

¿QUÉ HACE?

Crea *procesos*, saca a la luz e intenta resolver *conflictos*, y busca canales de *coordinación*.

¿QUÉ PRETENDE?

Un cambio social, una *mejora de la calidad de vida*.

¿CÓMO LO HACE?

Potenciando la *identidad cultural* de un grupo social:

- forma de ser - de sentir - de pensar - de manifestarse.

Iniciando un *proceso cultural* en el que se pueda conjugar:

- tradición-creación.
- permanecer-progresar

Promoviendo en cada persona, grupo, colectivo, pueblo,... la capacidad de *asumir críticamente su realidad*:

- Viendo las *necesidades, carencias y problemas* del entorno.
- Profundizando en sus *causas*.
- Captando los *mecanismos del sistema* y buscando *reguladores* (posibilidades).
- Programando *acciones-respuesta*.

Sin definir claramente el concepto animación, hemos planteado un enfoque metodológico sistémico que nos exige la participación de los agentes y de los usuarios. Pero partamos del sentido etimológico de la palabra animación.

1. DOS VERBOS CLAVE: VIVENCIAR Y PARTICIPAR

Etimológicamente el término animación procede del latín: *ánima* (dar aliento, dar espíritu, dar vida) y de *animus* (motivación, dinamismo).

Los dos significados nos dan pistas metodológicas claras: La animación **infunde vida**, da ímpetu, pero también es un proceso que motiva para la acción, en este segundo sentido, la animación, se entiende como un elemento catalizador que nos pone en relación con el entorno y sus posibilidades “obligándonos” a **participar**.

1.1. VIVENCIAR

“El alma humana es muy necia y no entiende hasta que vive las experiencias en carne propia. Sólo cuando procesa los conocimientos dentro del cuerpo los puede adquirir. No hay conocimiento que no haya llegado al cerebro sin cruzar por los órganos de los sentidos. Antes de saber que era malo comer del fruto prohibido, el hombre tuvo que percibir el poder de su aroma, sufrir el antojo, gozar el placer de la mordida, estremecerse con el sonido de la piel desgarrada, recibir el bocado dentro de su boca, saber de sus redondeces, de sus jugos, de la suave textura que le acariciaba el esófago, el estómago, el intestino. Hasta que Adán comió la manzana, su mente se abrió a nuevos conocimientos. Hasta que sus intestinos la digirieron, su cerebro llegó a la comprensión de que caminaba desnudo por el Paraíso. Y hasta que sufrió las consecuencias de haber adquirido la sabiduría de los Dioses que lo habían creado, supo de su equivocación. Nunca habría bastado que se le dijera que no podía comer del árbol del bien y del mal. No hay manera que los seres humanos acepten un razonamiento a priori. Lo tienen que vivir a plenitud.”

Esquivel, Laura. La ley del amor. Plaza y Janés. Pp.71.

La metodología de la animación debe ser vivenciada: sólo se hace lo que se aprende y sólo se aprende lo que se hace.

Los principios y modelos metodológicos no son una serie de características y reglas a seguir. Son algo más. Suponen un conjunto de valores y actitudes que la persona que quiere hacer animación, debe interiorizar, conocer, buscar, vivir.

1.2. PARTICIPAR

*“Yo participo, tu participas, él participa, nosotros participamos, vosotros participáis, ellos **deciden**”.*

Esta pintada, que realizaron los estudiantes en la universidad de Berkeley, es muy clarificadora respecto de cuales son los niveles normales de participación y cuales deben ser desde la perspectiva de la animación.

Las finalidades de la participación, desde este punto de vista, son:

- Buscar una cooperación organizada del grupo.
- La intervención activa en la prevención/resolución de problemas.
- Asumir la toma de decisiones del grupo y sus posibles riesgos.

Siguiendo el esquema de **Sánchez Alonso**, el proceso de la participación pasa por cuatro fases:

- Fase de información.
- Fase de opinión.

- Fase de toma de decisiones.
- Fase de acción.

2. DETERMINANTES Y CARACTERÍSTICAS QUE DEBE TENER LA METODOLOGÍA DE LA ANIMACIÓN

2.1. DETERMINANTES

La metodología de la animación sociocultural viene determinada, entre otras cosas, por:

- Los fines y objetivos propuestos en el proyecto, la metodología debe ser coherente con ellos. No podemos, por ejemplo, plantear como objetivo la comunicación interpersonal entre los miembros del grupo y utilizar una metodología en la que el/la animador/a sea comunicador/a exclusivo/a.
- Los roles que adoptan tanto animadores como destinatarios.
- Las relaciones interpersonales que se establecen en el grupo y que vienen determinadas por:
 - Actitudes de escucha.
 - Redes de comunicación grupal.
 - Momentos de comunicación/incomunicación.
 - Actitudes generadas.
 - Sentimientos experimentados y expresados.
- La estructura organizativa del grupo.
- Las fórmulas para la participación. De los niveles que se establecen. De los mecanismos para la toma de decisiones.
- La forma de relación del grupo con el medio. Redes de eco-relación que se establezcan.
- El tratamiento específico que se da a los principales problemas grupales: afectivos, agresividad, sexuales, marginación,...

2.2. CARACTERÍSTICAS

- Sentido lúdico. No sólo entendido como juego, sino como una vivencia libre, original y creativa de la persona.
- Facilitadora de la comunicación interpersonal. Caracterizada por un diálogo problematizador y sintetizado de opciones nuevas ante la realidad vivida.
- Carácter cooperativo. Esfuerzo grupal en la resolución de problemas.
- Fomenta la participación responsable de todos los miembros del grupo.
- Carácter vivencial. Compromiso activo con el medio.
- Carácter reflexivo. Toma de conciencia crítica sobre la realidad.
- Tratamiento integral de las acciones.
- Utilización prioritaria de la expresión en todos sus lenguajes: corporal, oral, musical,...

3. FASES DEL PROCESO METODOLÓGICO DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Pierre Besnard define la metodología de la animación como:

“La organización de los medios: materiales, técnicos y pedagógicos, realizada a partir de un análisis de necesidades y una definición de objetivos”.

Esta definición propugna una metodología de intervención sistémica. Establece un proceso, con una realidad sociocultural de entrada y otra de salida, en el cual todos los elementos están interrelacionados. Cualquier elemento de este proceso depende del anterior y va a influenciar al posterior.

Este proceso metodológico sistémico es permeable a las influencias continuas del medio, por lo que debe ir retro-alimentándose continuamente con los cambios que se produzcan y adaptándose a las necesidades del grupo de referencia.

Pierre Besnard propone en su definición de metodología, la realización preliminar de un análisis de la realidad. Esta nos dará una evaluación previa de la realidad social de entrada. Este diagnóstico de la situación nos permitirá plantear objetivos claros que nos ayuden a modificar esta realidad para poder ajustarla al modelo establecido.

Pasamos así a la segunda fase: La Planificación. En esta fase se pretende prever que se va a hacer para mejorar la situación, explicando como se va a hacer, con la elaboración de un proyecto de acción.

La siguiente fase sería la gestión de la intervención, en la que se desarrollan las acciones previstas en el proyecto, poniendo especial atención en el reparto de responsabilidades, trabajando en equipo, fomentando la participación.

Por último, es necesario evaluar aquello que se está haciendo y comprobar que se están haciendo bien las cosas y estamos cumpliendo con nuestros objetivos. Esta evaluación debe ser continua, el proyecto debe ser lo suficientemente flexible para poderle introducir modificaciones sobre la marcha si así nos lo indican los resultados de la evaluación.

Veamos a continuación con un poco más de detalle cada una de estas fases:

3.1. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

El análisis de la realidad pretende hacer una evaluación inicial con el objetivo de conocer mejor la realidad sobre la que se va a intervenir: Una asociación, un colectivo de estudiantes, un pueblo, etc. El acercamiento será distinto, dependiendo de los medios que tengamos para realizar los estudios, pero el esfuerzo dedicado a esta fase debe ser proporcional a las acciones que se van a acometer. Siguiendo las premisas metodológicas que hemos descrito, debemos procurar que el análisis sea participativo, intentando implicar el mayor número posible de personas, ello nos dará diferentes percepciones de una misma realidad.

El análisis no se debe quedar en conocer las realidades reconocidas, expresadas por las personas (en muchos casos estén influenciadas por los medios de comunicación, los grupos sociales, etc.). Debe iniciarse un proceso de indagación que permita emerger las necesidades latentes. En esta etapa es cuando debemos empezar a planificar el éxito, para ello, no debemos centrarnos sólo en las dificultades y carencias, también debemos buscar los recursos y las potencialidades que nos indican la riqueza de la comunidad.

A continuación presentamos un **posible procedimiento para el análisis de la realidad**:

- Precisar el segmento de población, colectivo o grupo con el que se va a trabajar.

- Definir y describir la situación de partida, relacionando el colectivo con el entorno al que pertenece.
- Describir un aspecto concreto, un área problemática sobre la que se quiere intervenir y observar la percepción que el colectivo tiene de esa área concreta.
- Análisis del problema, viendo la gravedad del mismo y, también, el interés que tiene el grupo en resolverlo.
- Identificación de potencialidades: Recursos (económicos, humanos, estructurales), posibilidades y límites de la situación.
- Conclusiones del análisis. Deben ser lo suficientemente claras cómo para poder establecer prioridades de trabajo y definir los objetivos del proyecto. Con estas conclusiones podemos iniciar la fase de planificación.

3.2. PLANIFICACIÓN

*“Sans projets et sans habitudes,
nous pourrions reveiller nos vies”.*
Le temps de vivre. MOUSTAQUI, G. Ed. Polidor-1970

A finales de los sesenta ya se perseguía. Sin proyectos, sin hábitos, pero incluso ella, la utopía, requiere una buena planificación.

Cembranos, Montesinos y Bustelo en su libro: *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*, definen la planificación como:

“es el sistema para: hacer efectivas las decisiones tomadas, realizar el plan elegido y conseguir los objetivos formulados”

Para estos autores planificar es graduar la utopía. Es un proceso en el que pretendemos transformar nuestros “sueños irrealizables” en proyectos concretos para los que hemos previsto los medios y que, por tanto, son factibles.

Planificar significa elegir los objetivos, los proyectos que pueden hacerlos realidad, buscar los recursos, las estrategias para ordenarlos. Se trata de concretar las líneas de acción.

Ezequiel Ander Egg da una definición muy concisa de la planificación: *“Consiste en introducir organización y racionalidad en la acción.”*

Al mismo tiempo distingue cuatro fases:

- Fase analítica/explicativa. ¿Qué pasa? ¿Cuál es la situación?
- Fase normativa ¿A dónde queremos llegar?
- Fase estratégica ¿Qué camino queremos seguir?
- Fase táctica/operacional ¿Qué debemos hacer para lograr los objetivos?

Siguiendo las pautas metodológicas de la animación sociocultural, la planificación sólo tiene sentido si es participativa. Esto conlleva una serie de dificultades: se necesita más tiempo, costará más llegar a acuerdos, a priorizar objetivos,... Pero muchos de estos problemas se van subsanando con la experiencia en participar. No obstante, esta metodología, también tiene muchas ventajas:

- Se mejora la visión de la realidad.

- És más fácil que los usuarios/as se impliquen y asuman el proyecto al que se sienten vinculados.
- Existe mayor información, ascendente y descendente, lo que produce un efecto de feed-back continua que permite realizar ajustes sobre la marcha.

Ander Egg planteó el método de las nueve cuestiones, que él mismo ha ampliado a diez, y que ha sido seguido por muchos autores para la realización de proyectos de animación sociocultural:

1. QUÉ se quiere hacer	Naturaleza del proyecto.
2. POR QUÉ se quiere hacer	Origen y fundamentación.
3. PARA QUÉ se quiere hacer	Objetivos, propósitos.
4. CUANTO se quiere hacer	Metas (Objetivos operativos)
5. DONDE se quiere hacer	Ubicación
6. CÓMO se quiere hacer	Metodología. Actividades y tareas.
7. CUÁNDO se va a hacer	Calendario y cronograma.
8. A QUIÉNES va dirigido	Destinatarios y destinatarias.
9. QUIÉNES lo van a hacer	Recursos Humanos.
10. CON QUÉ se va a hacer	Recursos materiales y financieros.

Estas cuestiones planteadas de forma participativa nos permiten sistematizar las ideas del grupo, ver si nuestro proyecto es viable, y pueden ser el primer paso para la elaboración de un proyecto de acción.

3.3. GESTIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En esta fase se trata de “gestionar”- educar-actuar, conforme a lo que hemos planificado, pero dejando margen a la flexibilidad, mediante la realización de ajustes y modificaciones, si se consideran necesarios.

En esta fase no tenemos que perder de vista la participación. Deben establecerse claramente los niveles de responsabilidad y los compromisos de todos los miembros del grupo.

Una buena gestión de la acción sociocultural pasa por:

- La creación de un equipo de trabajo que sepa analizar situaciones, decidir que se puede hacer para resolverlas, diseñar las acciones pertinentes y establecer procesos continuos de reflexión que les permitan redefinir el proceso de acción. Se hace imprescindible el uso de técnicas de animación de grupos, de gestión de reuniones, de dirección de personas,... que faciliten el trabajo en grupo.
- Un control eficaz y eficiente de los recursos económicos y materiales que permitan realizar las acciones previstas y en los tiempos y costes estimados en el diseño.
- Una buena coordinación con otros proyectos convergentes en los objetivos o en el territorio, que nos permitirá una optimización de recursos y logros.
- Un sistema de trabajo que permita la reflexión/investigación/acción continua.

Algunos instrumentos clave para una buena gestión participativa son:

- Organigrama: Esquema que nos permite visualizar la estructura organizativa con las personas y las áreas implicadas, los niveles de decisión y responsabilidad y las funciones de cada miembro del equipo.
- Planning. Instrumento de control en el que se sitúan las actuaciones en un orden cronológico. Permite ver de un golpe de vista el desarrollo de toda una acción situada en el calendario. Sirve para racionalizar el trabajo en el tiempo.
- Cronograma: Complementa al planning. Este gráfico sitúa en el tiempo las tareas y los responsables de cada una.
- Presupuesto: Imprescindible para la gestión económica y financiera. Trata de prever todos los gastos y los ingresos y los presenta de forma organizada.

¿Es un esquema aplicable a la intervención educativa?

3.4. EVALUACIÓN Y CONTROL

Herrera Menchen; en su libro: *El desarrollo de procesos de acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural*, define la evaluación cómo:

“es el proceso de recogida de información, de análisis y valoración de la misma, que permite tomar decisiones a las personas responsables de los programas acerca de si se debe o no continuar con la ejecución tal como estaba programada o ir modificando los aspectos necesarios que garanticen la obtención de los objetivos... La evaluación, desde la metodología de la Educación social y Animación sociocultural, se convierte en sí misma en un proceso continuado que permite modificar, ampliar, completar y ajustar aspectos durante el transcurso del proceso general de acción”

Es pues, básicamente, un instrumento que nos permite la corrección de la planificación.

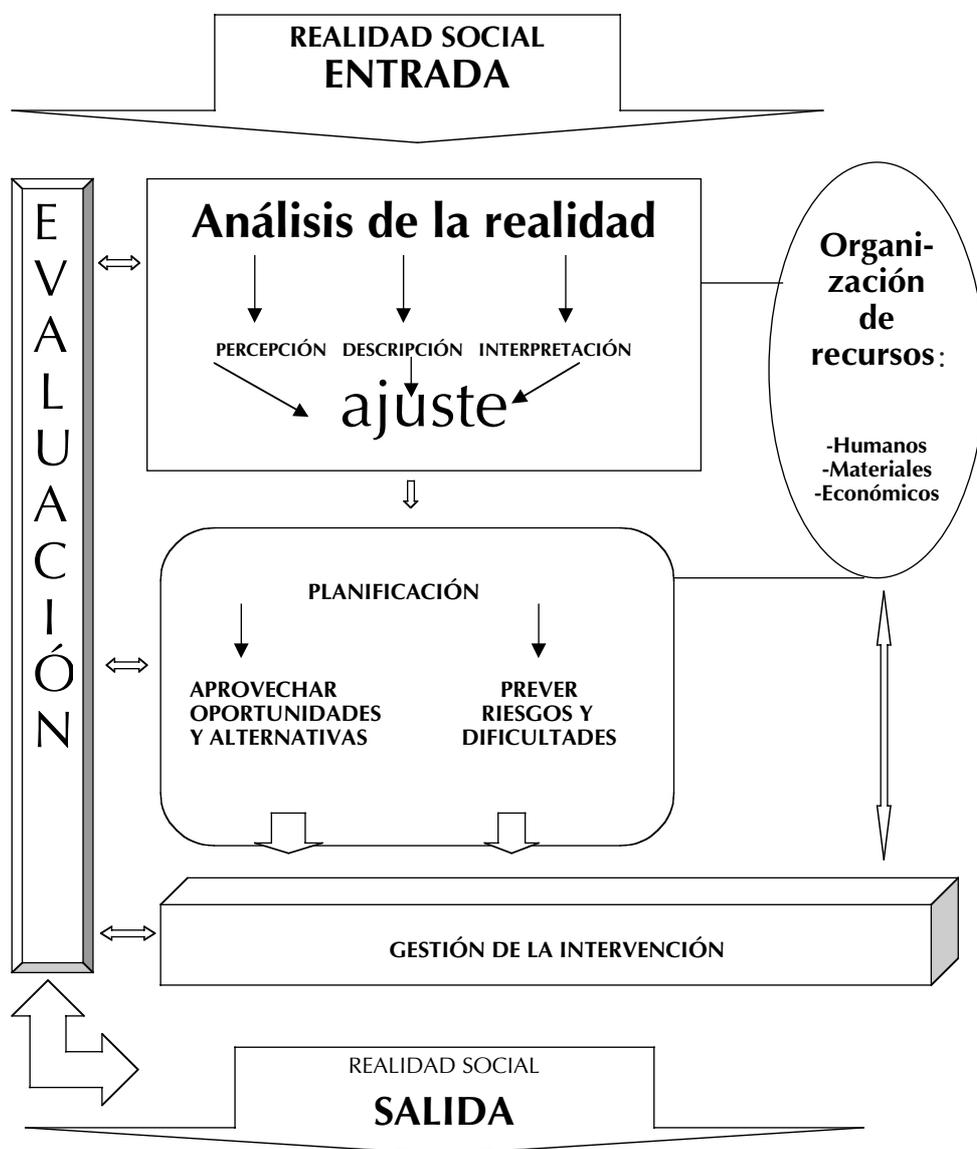
Pero, con la evaluación, desde el punto de vista de la animación sociocultural, se persiguen además los siguientes objetivos:

- Analizar la realidad de partida para poder fijar los objetivos. Mediante una evaluación inicial.
- Realimentar los programas y modelos de acción. Realizar un ajuste constante de los procesos, mediante una evaluación continua.
- Estudiar la idoneidad del proyecto, analizar las actividades en función de las expectativas.
- Valorar los resultados obtenidos, en función de los objetivos y en función de los recursos empleados (eficiencia y eficacia).
- Aportar informes concluyentes, válidos para diseñar nuevos programas de intervención.

La evaluación desde el procedimiento metodológico de la participación supone un elemento de formación y cohesión para el grupo, el cual recibe feed-back constante de su actuación mediante el proceso: acción-reflexión-acción. Al mismo tiempo la participación en la evaluación permite aportar diferentes soluciones, lo cual enriquece el proyecto. Con ello las personas se implican más en la acción, funcionando así la evaluación como elemento motivador.

*Todo el mundo cuenta sus penas, pidiendo la comprensión,
Quien cuenta sus alegrías, no comprende al que sufrió.
Todo es de color. Lole y Manuel. Nuevo día. Ed. Movie Play - 1975*

MODELO METODOLÓGICO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander Egg, E. *Introducción a la planificación*. Ed. Siglo XXI. Madrid. 1991.

Besnard, Pierre: *La animación Sociocultural*. Ed Paidós. Barcelona 1991. Buenos Aires.

Carbó, O; Catalá, R.: *Ecoterritorio y animación sociocultural*. Ed. Grup Dissabte. Valencia 1991.

Cembranos, F; Montesinos, D. y Bustelo, M.: *La Animación Sociocultural: Una propuesta metodológica*. Ed. Popular. Madrid 1989.

Claves, E.: *Aprendiendo a organizar nuestra asociación*. Ed Popular. Madrid-1994.

Froufe, S. y Sánchez, Mª A.: *Animación sociocultural. Nuevos enfoques*. Ed. Amaru. Salamanca. 1990

Herrera Menchen, Mª del Mar: *El desarrollo de procesos de acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural*. Ed. Universidad de SEVILLA. Sevilla-1998.

Pérez Serrano, Gloria: *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Ed Narcea S.A. Madrid. 1994.

Sánchez Alonso, M. *La participación, Metodología y práctica*. Editorial Popular. Madrid-1991.

Viché, Mario: *Una pedagogía de la cultura: La animación sociocultural*. Ed. Certeza. Zaragoza. 1999.

ENLACES INTERNET:

<http://www.pangea.org/edualter>

Página de recursos de educación para la paz y el desarrollo. Contiene Una recopilación de fichas de libros, artículos, vídeos, materiales y propuestas pedagógicas útiles para aplicar una metodología de trabajo centrada en la participación.

<http://www.mtas.es/injuve>

Página del Instituto de la Juventud. Información sobre asociaciones juveniles y otras cosas de interés. Contiene un catalogo de publicaciones muy útil.

<http://personal2.redestb.es/rammax/index.htm>

Página personal de R. Salvador con información sobre ciclos formativos de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad. Contiene artículos y enlaces interesantes sobre animación y formación de animadores.

<http://animadores.iespana.es/animadores/index.html>

Página interesante dividida en diversos apartados: ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, EDUCACIÓN PARA LA PAZ, JUEGOS Y DINÁMICAS,.... También contiene enlaces de interés con otras páginas relacionadas con el mundo de la ASC, así como referencias bibliográficas muy actualizadas.

<http://www.zoom.es/~racord/98/98-asc.htm>

Página personal con algún artículo sobre el concepto y la metodología de la Asc interesantes.

<http://www.eduso.net/index.htm>

Portal de Educación Social que contiene muchos enlaces interesantes en el campo de la Animación Sociocultural.

IMPLICACIONES DE LA NUEVA DEFINICIÓN DE RETRASO MENTAL DE LA AAMR³

Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca

3 Una presentación mas amplia del texto aquí presentado se puede encontrar en el primer número de la nueva época de la Revista Española sobre Discapacidad Intelectual *Siglo Cero* (2003, 34), donde se analizan los principales cambios de la última definición propuesta por la AAMR en 2002.

INTRODUCCIÓN

La décima edición de la definición propuesta por la AARM se puede considerar una revisión y mejora de las propuestas hechas en la novena edición de 1992. Una vez difundido y aceptado por gran parte de la comunidad científica y profesional el cambio de paradigma, lo que se pretende ahora es: 1) Operacionalizar con mayor claridad la naturaleza multidimensional del retraso mental, y 2) Presentar directrices de buenas prácticas para diagnosticar, clasificar y planificar apoyos.

De la anterior edición se van a mantener características importantes como el propio término de retraso mental (aunque nosotros proponemos decididamente su desaparición), la orientación funcional y énfasis en los apoyos, los tres criterios diagnósticos (inteligencia, conducta adaptativa y edad de comienzo), y un firme compromiso con desarrollar un sistema de clasificación basado en las intensidades de los apoyos, si bien se admite ya con claridad la aportación positiva que pueden aportar también otros sistemas clasificatorios.

La principal novedad de la propuesta hecha en el 2002 se centra en aportar un nuevo modelo teórico, precisando mejor y ampliando una dimensión más ("Participación, Interacciones y Roles Sociales"), y proponiendo un marco de referencia para la evaluación que supera la anterior propuesta de un proceso de tres pasos. Además, se avanza en la planificación de los apoyos, al incorporar la investigación de los últimos años sobre evaluación y determinación de la intensidad de los mismos. Otras características son la mayor precisión en la medición de la inteligencia y en la conducta adaptativa, que repercute en una comprensión diferente del constructo de conducta adaptativa (organizado en torno a las habilidades conceptuales, sociales y prácticas). Finalmente, también se examina con detenimiento en que consiste el juicio clínico orientando como aplicarlo, y se relaciona el sistema propuesto con otros sistemas clasificatorios de interés (CIF, DSM-IV e ICD-10).

1. ¿DISCAPACIDAD INTELECTUAL O RETRASO MENTAL?

La discusión sobre cual es la terminología más adecuada para referirse a la población ha sido motivo de debate desde finales de los años ochenta en ámbitos científicos y profesionales. Progresivamente este debate se ha visto ampliado a los familiares y a las personas con esa discapacidad. La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas. La discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad.

La propuesta de utilizar el término discapacidad intelectual viene ya haciéndose por mi parte desde hace años (Verdugo, 1999), y ha recibido también el apoyo de la FEAPS y otras organizaciones españolas que trabajan en el mundo de la discapacidad intelectual. Las propias personas con estas limitaciones proponen su desaparición (Voces, 2002, Mayo/Junio). Asimismo, en la esfera internacional, en los países de Europa occidental, Australia, y Canadá, es común utilizar ya el término de discapacidad y no el de retraso mental.

2. MODELO TEÓRICO DE LA DEFINICIÓN DE 2002

La definición de retraso mental propuesta por la AAMR en 2002 plantea que el:

Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años. (Luckasson y cols., 2002, p. 8)

Esta definición mantiene los tres criterios que venían siendo propuestos desde las anteriores definiciones de 1983 y 1992: limitaciones significativas en funcionamiento intelectual, en conducta adaptativa (concurrente y relacionada), y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo. La aplicación de la definición propuesta parte de cinco *premisas* esenciales para su aplicación:

Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.

En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.

Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.

Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará.

El enfoque de la definición de discapacidad intelectual propuesta es un modelo teórico multidimensional (ver Figura 1).

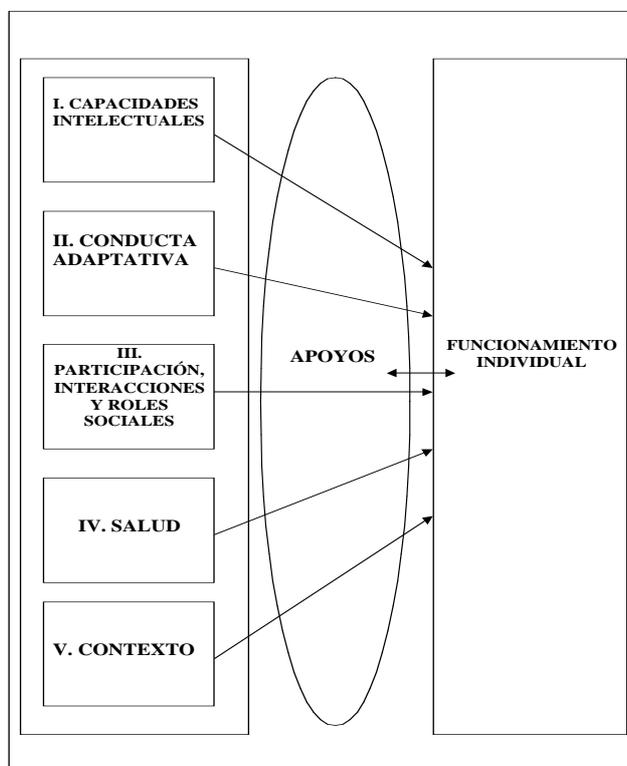


FIGURA 1. Modelo teórico de retraso mental (Luckasson y cols., 2002, p. 10)

El primer planteamiento multidimensional de la discapacidad intelectual se produjo en el año 1992 con la intención de eliminar el reduccionismo, y la excesiva confianza, en el uso de tests dirigidos a diagnosticar el CI. Asimismo, se planteó un giro determinante en el proceso de evaluación, buscando obtener información sobre las necesidades individuales en diferentes dimensiones que luego debían relacionarse con los niveles de apoyo apropiados. En definitiva, se planteaba unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales y ambientales que pueden variar en el tiempo. Estos aspectos serán mantenidos en la definición actual, pero se modifican algunas dimensiones para acomodar el sistema a lo que la investigación y conocimiento nos han permitido avanzar en estos años.

Las cuatro dimensiones del sistema propuesto en el año 1992 fueron las siguientes:

Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas

Dimensión II: Consideraciones Psicológicas / Emocionales

Dimensión III: Consideraciones Físicas / Salud / Etiológicas

Dimensión IV: Consideraciones Ambientales

La definición del año 2002 propone un nuevo sistema con las siguientes dimensiones:

Dimensión I: Habilidades Intelectuales

Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)

Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)

Las cinco dimensiones propuestas abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitan un mejor funcionamiento individual. Frente a las cuatro dimensiones planteadas en la novena edición de la definición de retraso mental de la AAMR, en esta ocasión se proponen cinco. Lo más destacable es la introducción de la dimensión de Participación, Interacciones y Roles Sociales. Asimismo, se plantean dimensiones independientes de Inteligencia y de Conducta Adaptativa. Además, se amplía la dimensión de Salud para incluir la salud mental, desapareciendo así la dimensión sobre consideraciones psicológicas y emocionales que se había propuesto el año 1992. Otro cambio importante se refiere a la ampliación de la dimensión 'contexto' que pasa también a tener en cuenta la cultura junto a los aspectos ambientales.

3. LAS TRES FUNCIONES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN: DIAGNÓSTICO, CLASIFICACIÓN Y SISTEMAS DE APOYOS

El proceso propuesto por la AAMR lleva a la identificación de los apoyos que necesita la persona, y en lugar de hablar de un proceso de tres pasos, como hacía en 1992, ahora se habla de un estructura del proceso de evaluación con tres funciones: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos.

3.1. DIAGNÓSTICO

La primera función se dirige a *diagnosticar* la discapacidad intelectual, para lo que se plantean tres criterios.

FUNCIÓN 1. DIAGNÓSTICO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL (RETRASO MENTAL)

Determina la elegibilidad.

Hay diagnóstico de retraso mental si:

- Hay limitaciones significativas del funcionamiento intelectual
- Hay limitaciones significativas de la conducta adaptativa
- La edad de aparición es antes de los 18 años

La única variación, pero de gran importancia, respecto al sistema de 1992 es que en lugar de hablar de dos o más áreas de habilidades de adaptación se vuelve a hablar de conducta adaptativa. La determinación de limitaciones significativas, tanto en inteligencia como en conducta adaptativa, se refiere a una puntuación de dos desviaciones típicas por debajo de la media, lo que supone utilizar también medidas estandarizadas de conducta adaptativa baremadas con la población general. Esa limitación puede manifestarse tanto en una medida general estandarizada que englobe actividades habilidades conceptuales, prácticas y sociales, como en uno solo de esos tipos de habilidades. De todos modos, una apreciación adecuada de la conducta adaptativa requiere obtener información adicional de los padres, profesores, y otros datos de observación.

Mientras que en España existen pruebas de inteligencia con propiedades psicométricas adecuadas para diagnosticar la discapacidad intelectual, no ocurre lo mismo respecto a la conducta adaptativa. Para esta función diagnóstica es apremiante desarrollar medidas estandarizadas en castellano, con baremos sobre población con y sin discapacidad. Mientras tanto habrá que atender sobre todo al juicio clínico de los expertos, y para ello es conveniente seguir las directrices que se plantean en el capítulo 6 del manual de la AAMR.

3.2. CLASIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN

La función segunda del proceso se centra en la *clasificación y descripción*, persiguiendo la identificación de las capacidades y debilidades en las cinco dimensiones propuestas.

FUNCIÓN 2. CLASIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN

Identifica los puntos fuertes y débiles en cinco dimensiones, y las necesidades de apoyos.

Describe los puntos fuertes y limitaciones del individuo en cada una de las cinco dimensiones:

- Capacidades Intelectuales
- Conducta Adaptativa
- Participación, Interacción y Roles Sociales
- Salud (física, mental y etiología); y
- Contexto (ambiental y cultural)

En la descripción previa de las dimensiones ya se han puesto ejemplos de los contenidos que se incluyen en cada una de las dimensiones propuestas. Hay que tener en cuenta que el proceso de evaluación en esta ocasión debe centrarse tanto en las limitaciones del individuo como en sus capacidades, y que lo esencial es obtener datos que permitan desarrollar un perfil adecuado de apoyos. Los evaluadores deben estar pensando en cuales son los apoyos que el individuo requerirá para mejorar su funcionamiento en la vida.

La evaluación en este área debe atender a lo planteado al describir las dimensiones (ver Manual de la AAMR o el artículo de Siglo Cero para ampliación de este apartado), pero hay que recordar que la finalidad es apreciar necesidades para planificar apoyos que mejoren el funcionamiento individual de la persona. Por ello, en esta ocasión y en la planificación posterior de los apoyos, en lo referente a la conducta adaptativa, nos son de gran utilidad los inventarios y currículos citados anteriormente: PCA, ICAP, ALSC y CALS. Los *Programas Conductuales Alternativos* (PCA) (Verdugo, 1989/1997, 1996, 2000) incluyen la mayor parte de las habilidades sociales (interpersonal, seguir reglas, obedecer leyes, evitar victimización, autoestima, y otras) y prácticas (comer, aseo, vestido, preparar comidas, cuidado de la casa, transporte, manejo del dinero, uso del teléfono, habilidades ocupacionales), pudiendo utilizarse como valoración criterial y también para la enseñanza posterior de las habilidades que necesite la persona. Lo mismo ocurre con el *Currículo de Destrezas Adaptativas* (ALSC) (Gilman, Morreau, Bruininks, Anderson, Montero y Unamunzaga, 2002) que sirve para una valoración criterial del rendimiento de la persona en el ámbito del hogar, el trabajo y la comunidad, y tiene detallados desarrollos de como pueden ser enseñados. El *Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual* (ICAP) (1993, 1999) y el *Inventario de Destrezas Adaptativas* (CALS) (Morreau, Bruininks y Montero, 2002) son instrumentos diseñados para evaluar la conducta del individuo desde un enfoque de valoración-enseñanza-evaluación.

3.3. PERFIL DE NECESIDADES DE APOYOS

Finalmente, el proceso de tres funciones finaliza con el establecimiento del *perfil de necesidades de apoyo* en nueve áreas.

FUNCIÓN 3. PERFIL DE NECESIDADES DE APOYOS

Identifica los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento.

Identifica el tipo de apoyos necesario, la intensidad de apoyos necesaria, y la persona responsable de proporcionar el apoyo en cada una de la nueve áreas de apoyo:

- Desarrollo humano
- Enseñanza y educación
- Vida en el hogar
- Vida en la comunidad
- Empleo
- Salud y seguridad
- Conductual
- Social
- Protección y defensa

La propuesta de 2002 de la AAMR plantea que “Los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. La evaluación de las necesidades de

apoyo puede tener distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos.” (Luckasson y cols., 2002, p. 145).

La definición de discapacidad intelectual hecha en el 2002 incorpora la investigación reciente sobre evaluación de apoyos y determinación de la intensidad de los apoyos, por ello replantea la propuesta hecha anteriormente con un mayor grado de concreción. El modelo de apoyos propuesto se basa en un enfoque ecológico para comprender la conducta, y se dirige a ‘evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de la persona y los requerimientos y demandas que en ese sentido se necesitan para funcionar en un ambiente concreto’. La evaluación de las necesidades de apoyo se hace en cada una de las nueve áreas enumeradas, las cuales se derivan de la investigación actual. Las funciones de los apoyos prescritos son las mismas que en el sistema de 1992: Enseñanza, Amistad, Planificación Económica, Ayuda al empleado, Apoyo Conductual, Ayuda en el Hogar, Acceso y Utilización de la Comunidad y Atención Sanitaria. Estas funciones de los apoyos son la base para hacer un uso juicioso de los mismos con vistas a reducir la discrepancia entre las habilidades del individuo y las demandas ambientales.

4. PROCESO DE EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LOS APOYOS

El proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuesto por la AAMR se compone de cuatro pasos:

- *Identificar las áreas relevantes de apoyo:* entre las nueve citadas.
- *Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas:* de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, y a la probabilidad de participar en ellas por la persona y por el contexto.
- *Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo:* de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo; y
- *Escribir el Plan Individualizado de Apoyos que refleje al individuo:*
 - Los intereses y preferencias de la persona,
 - Áreas y actividades de apoyo necesitadas,
 - Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará,
 - Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas,
 - Énfasis en los apoyos naturales,
 - Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo,
 - Resultados personales, y
 - Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos.

No se debe identificar los apoyos exclusivamente con los servicios, como erróneamente está ocurriendo algunas veces. Precisamente, los apoyos son una alternativa mucho más amplia y general que cuenta con muchos más recursos e intervenciones posibles que los propios servicios. Se debe pensar tanto en los apoyos naturales posibles (la propia persona, y otras personas) como en los que se basan en los servicios educativos o sociales. Hoy, la naturaleza de los sistemas de apoyos es muy variada, partiendo del propio individuo, pasando por la familia y amigos, después por los apoyos informales, los servicios genéricos, hasta llegar a los servicios especializados.

En la concreción y desarrollo de actividades de apoyo a desarrollar es donde los Programas Conductuales Alternativos (PCA) y el Currículum de Destrezas Adaptativas (CALs), antes comentados, prestan su mayor utilidad pues abarcan gran parte de seis de las nueve áreas de apoyo propuestas por la AAMR: vida diaria, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, sociales, y protección y defensa. Junto a esos currículos deben utilizarse otros instrumentos desarrollados por otros autores, de manera que los profesionales puedan elegir los mejores programas individuales de apoyos para cada persona.

El modelo de apoyos es un aspecto clave en la concepción actual de la discapacidad intelectual, y de su puesta en marcha depende en gran manera el que existan o no verdaderos cambios en el sistema de atención a la población con limitaciones intelectuales. El enfoque actual de los apoyos se relaciona directamente con la incorporación de una perspectiva de Planificación Centrada en la Persona (PCP); de resultados referidos a la persona; de promoción de la competencia, capacitación y fortalecimiento del control de sus vidas por las personas con discapacidad intelectual; y de impulso de la autodeterminación de las personas para lograr una pertenencia comunitaria mayor.

Familiares, profesionales, responsables de servicios e investigadores deben prestar la máxima atención a promover el desarrollo de los apoyos de acuerdo con el enfoque propuesto por la AAMR, pues viene avalado por la investigación y corresponde a una visión madura y avanzada de las posibilidades de las personas con limitaciones intelectuales. Tanto en el Manual de la AAMR, al que debe acudir el lector, como en el artículo de Thompson y cols. (2002) de próxima publicación en Siglo Cero se encuentra más información de interés sobre estos aspectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gilman, C.J., Morreau, L.E., Bruininks, R.H., Anderson, J.L., Montero, D. y Unamunzaga, E. (2002). *Currículum de destrezas adaptativas (ALSC)*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial].
- Montero, D. (1993) *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP*. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto. [Tercera edición en Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999]
- Morreau, L.E., Bruininks y Montero, D. (2002). *Inventario de destrezas adaptativas (CALs). Manual*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial]
- Thompson, J.R., Hughes, C., Schalock, R., Silverman, W., Tassé, M.J., Bryant, B., Craig, E.M. y Campbell, E.M. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, 40, 390-405.
- Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25 (5), 5-24.
- Verdugo, M.A. (1989/1997). *Programa de Habilidades Sociales (PHS). Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca: Amarú.

- Verdugo, M.A. (1996). *Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT). Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. (1998/en prensa). A step ahead in the paradigm shift. En S. Greenspan & H.J. Switzky (Eds.), What is mental retardation? Ideas for an evolving disability definition. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation. [Libro utilizado por la AAMR para el desarrollo de la propuesta de 2002, y a publicar próximamente via Internet por la propia AAMR]
- Verdugo, M.A. (1999). Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Siglo Cero*, 30 (5), 27-32.
- Verdugo, M.A. (2000). *Programa de habilidades de la vida diaria (PVD). Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amarú.
- Voces (2002, Mayo/Junio). Madrid: FEAPS.

Simposium

Aplicación del concepto de Calidad de Vida
en contextos educativos

DESARROLLO Y APLICACIÓN DE UN MODELO
DE CALIDAD DE VIDA EN NIÑOS
DE ESCOLARIDAD PRIMARIA

Eliana Noemí Sabeh
INICO - Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

El concepto calidad de vida, cuya utilización tiene origen alrededor de los años 60, ha experimentado un uso creciente entre investigadores y profesionales en las dos últimas décadas, en diversos campos como el de la salud, la salud mental, la educación, la discapacidad, los servicios y el mundo laboral (Schalock y Verdugo, 2002). Se ha puesto especial énfasis en definir de manera cada vez más consensuada lo que entendemos por calidad de vida, la mejor manera de operacionalizarla y medirla, así como la aplicación de los resultados de las investigaciones en términos de mejora en el bienestar de las personas (Schalock, 1997).

Aunque la calidad de vida se ha estudiado en poblaciones con edades muy variadas, la gran mayoría de los trabajos se centran en el desarrollo y aplicación del concepto e instrumentos de medida en adultos. Sólo muy recientemente se ha comenzado a tratar como un tema de investigación en población infantil.

Es frecuente que los estudios sobre niños que hacen referencia a la calidad de vida, enfoquen tangencialmente al constructo o evalúen un único indicador (p.e. competencia social, estrés, competencias cognitivas). Pero como concepto holístico, y como reflejo del nivel de satisfacción o bienestar del niño desde su propio punto de vista, ha comenzado a estudiarse hace poco tiempo y todavía no se han desarrollado modelos conceptuales bien estructurados y fundamentados.

Las investigaciones sobre calidad de vida en contextos escolares son muy limitadas, especialmente en lo que se refiere a niños con necesidades educativas especiales (Gómez Vela y Sabeh, 2000). No obstante, otros conceptos próximos como el de "calidad" o el de "bienestar" han tenido alguna repercusión mayor en la educación. Y a través de esos conceptos se ha iniciado la preocupación por el de calidad de vida (Seaberg, 1990).

El estado actual del conocimiento sobre la calidad de vida de los niños, junto al hecho de ser un concepto que tiene consecuencias aplicables a través de la identificación, desarrollo y evaluación de apoyos, servicios, programas y políticas, es lo que nos motivó a llevar adelante la investigación que presentamos. La misma consistió en el diseño de un modelo de calidad de vida, la construcción de dos instrumentos de evaluación, y su utilización en una muestra representativa de niños de Tucumán (Argentina) de entre 8 y 11 años, con el objeto de conocer su calidad de vida y la influencia que podrían tener diversas variables personales, familiares, y sociodemográficas. Dentro de la muestra distinguimos una submuestra conformada por los niños que son identificados por sus maestros como niños con necesidades educativas especiales y cuyos resultados también estudiamos en función de la influencia de diversas variables.

En este trabajo describiremos de manera muy resumida las diferentes fases de la investigación, ya que pretendemos centrarnos especialmente en el análisis del modelo de calidad de vida desarrollado y sus posibles aplicaciones en el ámbito educativo, así como el de los resultados globales del estudio empírico. Excluimos intencionalmente detalles metodológicos y estadísticos, que si bien son fundamentales para evaluar la calidad de los resultados, escapan a los objetivos de esta presentación.

1. MÉTODO

1.1. ESTUDIO PRELIMINAR

El primer estudio tenía por objeto responder qué es una vida de calidad desde la perspectiva del niño. Ello nos llevó a consultarles por sus experiencias de vida cotidiana, presentando preguntas abiertas. Si consideramos al constructo calidad de vida como un continuo de satisfacción-insatisfacción, las dos primeras preguntas que les planteamos se situaron en cada uno de los extremos. La tercera se relacionó con sus ideas de mejora de la calidad de vida. Los participantes fueron 199 niños de 8 y 12 años de edad, que asistían a escuelas públicas. Analizamos el contenido de las respuestas, y las agrupamos por similitud. El resultado de este proceso indicó que la calidad de vida para los niños evaluados está relacionada con las siguientes áreas: Ocio y Actividades Recreativas, Rendimiento, Relaciones Interpersonales, Bienestar Físico y Emocional, Bienestar Colectivo y Valores, y Bienestar Material (Verdugo y Sabeh, 2001).

Entre los resultados del estudio preliminar, destacamos que los dominios mencionados mayoritariamente por los niños en cuanto a su percepción de bienestar, tienen que ver con las relaciones interpersonales (en la escuela y en la familia), el rendimiento (físico y escolar), y las actividades recreativas y de ocio (durante y fuera del horario escolar). Sin embargo identifican las posibilidades de mejora para sus vidas especialmente en el área de bienestar colectivo y valores. El acento puesto en uno y otro dominio varía en relación a la edad y al grupo cultural. También entre las respuestas se pueden distinguir aspectos de la calidad de vida que son propias de la etapa infantil, que difícilmente encontraríamos en adultos, como ser la relación con los padres, con maestros, los premios y castigos recibidos de adultos en general, y el vínculo con los animales.

Tras el estudio cualitativo, elaboramos un modelo de calidad de vida en la infancia (Figura 1) partiendo, además, del resultado de una amplia revisión de investigaciones vinculadas al tema. El modelo que desarrollamos refleja la concepción de calidad de vida como una percepción subjetiva de satisfacción, influida por el contexto familiar, social y cultural, y por las condiciones objetivas de vida. Hemos definido los dominios que conforman una vida de calidad de la siguiente manera:

1. BIENESTAR EMOCIONAL: comprende los estados emocionales (afecto positivo/afecto negativo) experimentados por el niño como la alegría, la tristeza, el nerviosismo, el humor, la preocupación; la percepción global de satisfacción con la vida; la visión de futuro (cómo cree que será su vida adulta); la autoestima/autoconcepto (cómo se ve y se valora a sí mismo y cómo cree que lo ven los demás en general).
2. BIENESTAR FÍSICO (BF): hace referencia al estado de salud física del niño: sueño, enfermedades, síntomas y signos físicos, energía física, nivel de nutrición, desarrollo físico (peso-altura); también incluye el acceso y satisfacción con la asistencia sanitaria.
3. RELACIONES INTERPERSONALES: se define como la frecuencia, calidad y satisfacción con el afecto, interacción (positiva o negativa), comunicación y aceptación de y entre personas de la familia; el estilo educativo y de crianza de los padres (premios, castigos, abandono); frecuencia, calidad y satisfacción con las relaciones de amistad y compañerismo en el medio escolar y extraescolar; la satisfacción y calidad de las relaciones con los maestros. Percepción por parte del niño de apoyos, refuerzos, castigos, expectativas e imagen que tienen de sí los maestros.

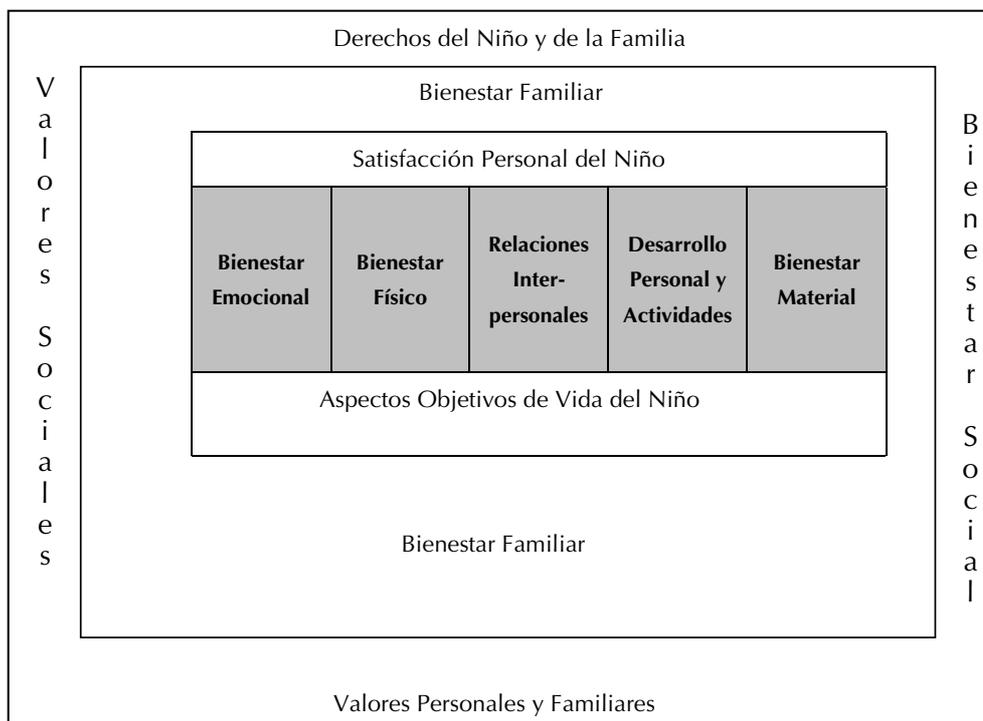


FIGURA 1. Modelo de Calidad de Vida Infantil

4. **DESARROLLO PERSONAL Y ACTIVIDADES:** Se refiere al grado de desempeño, progreso, resultados y satisfacción personal con las actividades escolares de aprendizaje; la percepción que tiene el niño de sus habilidades cognitivas y oportunidades para desarrollarlas; la frecuencia y oportunidad de experiencias de ocio y tiempo libre tales como: juegos, deportes, actividad física, televisión, videos; la autodeterminación (posibilidad de elegir y tomar decisiones).
5. **BIENESTAR MATERIAL:** Comprende las posesiones materiales del niño y de la familia (regalos que recibe, ropa, juguetes, objetos); las características físicas de los ambientes en los que se desenvuelve (calidad y confort del hogar y del centro escolar); el nivel socioeconómico de la familia.

Tomando el modelo de la figura 1 como base, y centrándonos en la parte gris del mismo, desarrollamos dos instrumentos de evaluación: una escala, que mide satisfacción subjetiva desde la perspectiva del propio niño, y un cuestionario que evalúa aspectos objetivos de calidad de vida, al que deben responder los padres.

1.2. ESTUDIO FINAL

Los objetivos fueron: a) conocer y describir la calidad de vida de los niños, b) averiguar la influencia de variables personales, familiares y sociodemográficas, y c) conocer si existen diferencias en calidad de vida entre niños con y sin necesidades educativas especiales.

PARTICIPANTES

Participaron 713 niños que respondieron a los cuestionarios en grupos, en el centro escolar, y 513 padres, a quienes les enviamos el cuestionario a casa. Las principales características de los niños participantes se pueden observar en la tabla 1. La selección se hizo por conglomerados, de manera aleatoria, y en forma estratificada (tomando como variable de estratificación el nivel socioeconómico de las familias).

	Frecuencia	Porcentaje
Edad		
8 años	147	20.6%
9 años	187	26.2%
10 años	172	24.1%
11 años	207	29.0%
Sexo		
Varón	368	51.6%
Mujer	345	48.4%
Nivel socioeconómico de la familia		
Medio alto	73	10.2%
Medio medio y medio bajo	228	32.0%
Bajo	250	35.1%
Muy bajo y marginal	162	22.7%
Presencia/Ausencia de dificultades de aprendizaje		
Tiene dificultades	113	15.8%
No tiene dificultades	600	84.2%

TABLA 1. Características descriptivas de los participantes

RESULTADOS

Haremos referencia exclusivamente a los datos obtenidos del cuestionario de niños, que evalúa percepción subjetiva del individuo. Los resultados generales del estudio indican que:

- La percepción subjetiva de calidad de vida es buena. Su análisis desde la Teoría de la Respuesta al Ítem nos indica además que, si bien todos los dominios de calidad de vida (bienestar emocional, físico, relaciones interpersonales, desarrollo personal y actividades, bienestar material) son fundamentales para el bienestar, y están muy relacionados unos con otros, los indicadores más ligados a una alta calidad de vida son los que representan a las relaciones interpersonales, seguidos de los indicadores de bienestar emocional, y de desarrollo personal y actividades.
- Las variables que analizamos con el fin de estudiar su posible influencia sobre la percepción de bienestar fueron las siguientes: edad, sexo, con quién vive, número de

personas que conviven en la casa, número de hermanos, lugar que ocupa entre los hermanos, estado civil de los padres, nivel educativo de la madre y del padre, nivel ocupacional de la madre y el padre, horas de trabajo al día, nivel socioeconómico de la familia.

De todas ellas, las que generaron diferencias significativas entre grupos fueron:

- El sexo. Las mujeres expresan mayor bienestar que los varones.
 - El nivel socioeconómico de la familia. Cuanto más alto es el nivel socioeconómico de las familias, mayor percepción de bienestar.
 - El nivel educativo y ocupacional de la madre y del padre. Estas variables están muy relacionadas con el nivel socioeconómico de las familias. Cuanto mejor es el nivel educativo y ocupacional de los padres, mayor percepción de bienestar.
- Los niños con necesidades educativas especiales tienen una peor percepción de calidad de vida que los niños sin necesidades educativas especiales. No parecen tener influencia sobre dicha percepción ni el sexo ni el origen del problema de aprendizaje. Sí parece influir nuevamente el nivel socioeconómico de las familias.

2. CONCLUSIONES

El modelo de calidad de vida que hemos desarrollado intenta reflejar la perspectiva infantil sobre el bienestar así como las conclusiones de la investigación en este campo. Como todo modelo, constituye una guía para la planificación y la puesta en marcha de acciones, que pueden ser pensadas desde diversos ámbitos: las políticas sociales, el sistema educativo, la escuela, el aula, la familia.

Los resultados de la investigación que hemos expuesto ponen en evidencia que el bienestar emocional, el bienestar físico, las relaciones interpersonales, el desarrollo personal y las actividades, así como el bienestar material son dominios que están íntimamente entrelazados en la vida de los niños y que en conjunto contribuyen a posibilitar o limitar el desarrollo de una vida de calidad. Toda intervención, por ende, desde cualquiera de los ámbitos citados debería centrarse en analizar qué acciones podrían ayudar a mejorar el bienestar en cada dominio.

Los sistemas educativos, cada escuela, y cada maestro tienen un enorme poder de influencia sobre el bienestar del niño, y en consecuencia ésta debería ser una preocupación primordial, más allá del desarrollo cognitivo de los estudiantes. La escuela, por otro lado, no sólo influye en el niño, sino en la sociedad y en la familia; por lo tanto está en condiciones de actuar sobre todos los elementos del modelo presentado: garantizando y concienciando sobre la necesidad del cumplimiento de los derechos del niño y la familia, educando en valores individuales, sociales y familiares, contribuyendo al bienestar social, y promoviendo el bienestar del niño en todas sus facetas: emocional, física, interpersonal, material y del desarrollo personal.

En cuanto a las variables de influencia que se han reflejado en el estudio empírico, debería indagarse en posteriores investigaciones el origen de las diferencias en percepción de bienestar en función del sexo. Las diferencias por el nivel socioeconómico familiar así como por nivel educativo y ocupacional de los padres, variables que están muy relacionadas, no hacen más que confirmar la importancia de la educación para el logro de una vida de calidad.

En lo referente a los niños con necesidades educativas especiales, es evidente que la sociedad, la escuela y la familia no ha dado todavía una respuesta adecuada a sus necesida-

des como para garantizar al menos un nivel de percepción de bienestar similar al de sus pares. Los datos indican que no es el origen del problema (emocional, sociocultural o cognitivo) lo que generaría las diferencias sino sus consecuencias, que afectan los mencionados dominios de calidad de vida. La inclusión social y educativa, la aceptación de las diferencias como un valor positivo, el apoyo adaptado a las necesidades individuales, la igualdad de oportunidades, el planteamiento de objetivos educativos realistas, el resguardo de la autoestima del niño ante todo, son, desde nuestra perspectiva, algunos de los medios para conseguir la meta de una vida de calidad para los niños con necesidades educativas especiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Services Practitioners*. Washington: AAMR.
- Schalock, R.L. (1997). *Three Decades of Quality of Life*. Informe manuscrito.
- Schalock, R.L.(1996). The quality of children's lives. En A.H. Fine y N.M. Fine (Eds.) *Therapeutic Recreation for Exceptional Children. Let me in, I want to play* (pp.83-94). Illinois: Charles Thomas.
- Verdugo, M.A. y Sabeh, E.N. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema* 14 (1), 86-91.
- Gómez Vela, M. y Sabeh, E.N. (2000). Calidad de Vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *Integra*, 3 (9), 1- 4.
- Seaberg, J.R. (1990). Child Well-Being: A Feasible Concept?. *Social Work* 35 (5), 267-272.

ACERCAMIENTO CONCEPTUAL Y EMPÍRICO A LA CALIDAD
DE VIDA DE ALUMNOS DE SECUNDARIA

María Gómez Vela
Universidad de Salamanca

Desde que en los años 60 del siglo XX surgiera el interés científico en torno al concepto *calidad de vida*, se han propuesto numerosos acercamientos teórico-prácticos al mismo y su utilización en ámbitos diversos como la salud, la educación, la economía, la publicidad, la política y el mundo de los servicios en general ha sido frecuente (Gómez-Vela y Sabeh, 2000).

No obstante, la cantidad y la calidad de estos acercamientos y su influencia en la mejora de los servicios humanos no ha sido la misma desde todos los ámbitos ni en relación con todos los grupos de población. El estudio de la calidad de vida de la población general y los desarrollos propuestos desde el ámbito sanitario, por ejemplo, han sido numerosos desde que surgió el interés en torno al bienestar. Sin embargo, apenas existen acercamientos a la calidad de vida de la población infantil o adolescente ni conceptualizaciones elaboradas desde el contexto escolar.

El interés por el concepto y su aplicación en el ámbito educativo ha surgido recientemente (Echeita, 1997; Hegarty, 1994; Schalock, 1996; Verdugo, 1995). A mediados de los 70, Epstein y McPartland (Epstein y McPartland, 1976) señalaron que una de las razones por las que la utilización del concepto en contextos escolares era escasa, era la ausencia de instrumentos de evaluación adecuados para medir las percepciones de los alumnos. Estos autores elaboraron The Quality of School Life Scale, sin embargo, se llevaron a cabo muy pocos estudios sobre calidad de vida en la escuela en los años posteriores, y prácticamente ninguno sobre la situación de los alumnos con necesidades especiales.

Junto a la razón expuesta por Epstein y McPartland, para Hegarty (Hegarty, 1994) existen otras dos razones que explican que el concepto calidad de vida haya sido algo marginal y de baja prioridad en el sistema educativo durante muchos años. Por un lado, la concepción casi universal de la escolaridad como una etapa sin entidad propia, cuya finalidad fundamental es servir de transición y preparación para la vida adulta. Por otro, el hecho de que la atención de las reformas educativas de los últimos años haya girado más en torno a aspectos estructurales y organizativos de las escuelas que en torno a las experiencias del alumno (Baker, 1998; Hegarty, 1994; Phillips, 1993).

A pesar del escaso uso del concepto calidad de vida en la escuela, los cambios acaecidos en la forma de entender la educación en todo el mundo, particularmente en lo que atañe a los alumnos con necesidades especiales, han ido en una línea paralela a la seguida por aquellos que promueven la calidad de vida. Contemplar al alumno desde una perspectiva integral, planificar la acción educativa partiendo del alumno y sus necesidades con el fin de satisfacerlas y lograr su máximo desarrollo personal, y promover entornos no restrictivos, son algunos de los aspectos que han acercado los planteamientos relacionados con la calidad de vida al contexto educativo.

Paralelamente, la evolución de los principios que han guiado la planificación, gestión y evaluación de los servicios humanos en general, y los educativos en particular, también ha tomado una dirección similar a la planteada por aquellos interesados en promover la calidad de vida. En el ámbito educativo, esta evolución se ha manifestado en los cambios de paradigma habidos en cuanto a la atención a los alumnos con necesidades especiales: educación especial, integración e inclusión educativa, y en la relevancia cada vez mayor concedida a la

educación integral del alumno y el papel activo que debe desempeñar en todo el proceso educativo.

Junto a estos motivos (el cambio en la forma de entender la educación y la evolución de los principios-guía de la planificación y gestión de los servicios humanos), Hegarty (Hegarty, 1994) señala otras razones para explicar el interés por adoptar el concepto calidad de vida desde el ámbito educativo en los últimos años. Para este autor, el creciente interés en la educación basada en resultados ("outcome-based education"), la concepción de estos resultados desde una perspectiva amplia que va más allá de lo meramente académico y la preocupación por la satisfacción del alumno, han facilitado que la calidad de vida se convirtiera en un resultado relevante a la hora de evaluar la educación.

Además, la utilización de este concepto en las escuelas supone una serie de beneficios. En primer lugar, permite avanzar en la educación integral de la persona, haciendo operativa la frecuente formulación teórica de este concepto. En segundo lugar, puede ser de gran utilidad como referencia y guía conceptual de muchas transformaciones y cambios que la escuela necesita acometer para atender las necesidades y deseos de los alumnos. En tercer lugar, puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y al incremento de la participación de los usuarios o clientes de la educación en todos los procesos y decisiones que les afectan (Schalock y Verdugo, 2002). Por último, puede contribuir a detectar desigualdades entre grupos de alumnos, por ejemplo, entre los que presentan necesidades especiales y los que no, y puede guiar el desarrollo de programas de prevención de conductas de riesgo entre los alumnos adolescentes.

A pesar de su utilidad, el uso explícito del concepto en contextos escolares todavía está pendiente de los desarrollos que tengan lugar estos años. Haciéndonos eco de esta situación, decidimos realizar un acercamiento a la calidad de vida durante la etapa escolar. Concretamente, elaboramos una conceptualización de la calidad de vida de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y construimos un instrumento de evaluación de la misma. A continuación, describimos brevemente los objetivos y las fases de esta investigación. Posteriormente, analizamos y discutimos los resultados obtenidos, especialmente los resultados diferenciales entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los alumnos sin ellas.

ACERCAMIENTO A LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SIN ELLAS

La escasez de investigaciones sobre la calidad de vida de individuos en edad escolar y los beneficios asociados a la inclusión del concepto en las planificaciones educativas, evidenció la necesidad de poner en marcha un estudio que proporcionara información en este sentido. Este estudio perseguía los siguientes objetivos:

- Elaborar una conceptualización de la calidad de vida de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria: ESO, con Necesidades Educativas Especiales: NEE y sin ellas, que contara con apoyo teórico y empírico.
- Construir y aplicar un instrumento de evaluación de la misma, adaptado a las características de este grupo.

Para alcanzar estos objetivos se llevaron a cabo una serie de tareas que describimos a continuación.

En primer lugar, dada la ausencia de acercamientos teóricos a la calidad de vida de nuestro grupo, recopilamos una serie de modelos sobre la calidad de vida de grupos de

población que compartieran alguna característica con el que era objeto de nuestro interés. Concretamente, revisamos modelos relacionados con la población general, con la población adolescente, y con personas con discapacidad.

A continuación, analizamos las dimensiones a partir de las cuales se conceptualizaba la calidad de vida en estos modelos y los indicadores asociados a cada dimensión, y seleccionamos las que aparecían con mayor frecuencia. Las dimensiones más frecuentes con sus indicadores asociados fueron las siguientes (Tabla 1):

<p><i>Relaciones Interpersonales: RI:</i> Relaciones valiosas con la familia: pareja, padres, hijos y familia extensa; Amistad; Interacciones sociales: con conocidos o compañeros de clase o trabajo; Intimidad; Redes de apoyo social. Frecuencia, calidad y satisfacción asociada a las relaciones interpersonales.</p> <p><i>Bienestar Material: BM:</i> Alimentación y alojamiento; Confort; Estatus económico; Ingresos; Seguridad económica; Posesiones; Ocupación y Productividad; Satisfacción con el nivel de vida.</p> <p><i>Desarrollo Personal: DP:</i> Habilidades y capacidades; Competencias; Actividades significativas; Educación; Oportunidades formativas; Crecimiento personal; Independencia; Desarrollo intelectual; Plan de vida; Progreso; Ocio.</p> <p><i>Bienestar Emocional: BE:</i> Satisfacción; Felicidad; Bienestar general; Seguridad personal/emocional; Autoconcepto, autoestima y autoimagen; Metas y aspiraciones personales; Creencias; Espiritualidad; Energía.</p> <p><i>Integración/Presencia en la Comunidad: I/PC:</i> Acceso a la comunidad; Presencia en la comunidad y participación; Aceptación; Derechos; Estatus dentro del grupo social; Integración; Actividades sociocomunitarias; Normalización; Características del entorno, cantidad y calidad de los servicios y recursos comunitarios.</p> <p><i>Bienestar físico: BF:</i> Salud y estado físico y mental; Movilidad; Atención/asistencia sanitaria; Seguridad física.</p> <p><i>Autodeterminación: AUT:</i> Elecciones personales; Toma de decisiones; Control personal; Capacitación ("Empowerment"); Autonomía.</p>

TABLA 1: Dimensiones de Calidad de Vida

Estas dimensiones, que habían sido consideradas relevantes por numerosos autores para la conceptualización de la calidad de vida de poblaciones cercanas a la que estudiábamos, podían servir también para conceptualizar la calidad de vida de los alumnos, sin embargo, antes debíamos comprobar su idoneidad y adecuación a las características de este grupo. Para ello, elaboramos un cuestionario compuesto por preguntas de final abierto sobre aspectos relevantes de la vida del individuo y el grado de satisfacción que experimentan con ellos. Aplicamos este cuestionario a un grupo de adolescentes y jóvenes con discapacidad y sin ella y analizamos el contenido de sus respuestas a la luz de las siete dimensiones resultantes de la revisión de los modelos teóricos.

De los resultados obtenidos, destacamos dos. En primer lugar, las siete dimensiones teóricas aparecieron reflejadas en las respuestas de los adolescentes entrevistados. Es decir, constituyen aspectos relevantes de su vida con los que experimentan mayor o menor grado de satisfacción. Esto significa que las dimensiones disponían no sólo del apoyo teórico que las proporcionaban los modelos de los que se extrajeron, sino también que resultaban adecuadas para conceptualizar el bienestar de adolescentes con discapacidad y sin ella, es decir, de nuestro grupo objeto de investigación.

En segundo lugar, esta fase de nuestro estudio nos proporcionó los primeros datos diferenciales entre los alumnos con NEE y sus iguales sin ellas. En ambos grupos, las respuestas más frecuentes giraron en torno a las dimensiones Relaciones Interpersonales y Desarrollo Personal. No obstante, surgieron diferencias en la frecuencia y el contenido de sus respuestas en materia de Integración en la comunidad. Los alumnos con NEE mencionaron con mayor frecuencia cuestiones relacionadas con esta dimensión. En cuanto al contenido, mientras los alumnos sin NEE se refieren al número, tipo y satisfacción que experimentan en relación con las actividades sociocomunitarias en las que participan, los alumnos con NEE reflejan en sus respuestas la importancia que conceden a ser aceptados, a disponer de las mismas oportunidades para acceder y participar en la comunidad, y a su derecho a vivir una vida normalizada.

Si analizamos este resultado a la luz de la evolución de los servicios para personas con discapacidad, debemos recordar que uno de los factores que desencadenaron la reforma de estos servicios a mediados de los 70 fue su carácter segregador y la negación del derecho de las personas con discapacidad a acceder y participar en los mismos contextos y actividades que sus iguales y a disfrutar de los mismos derechos y cumplir las mismas obligaciones. El principio de normalización y una de sus consecuencias más importantes, la progresiva inclusión de las personas con discapacidad en sus comunidades naturales, surgieron para evitar estos efectos. En el ámbito educativo, el principio de normalización se plasmó en la integración escolar de los alumnos con NEE. Desde los 90, las prácticas integradoras han sido superadas por la educación inclusiva, una educación que concibe al alumno con NEE como participante real en la vida de su escuela y su comunidad. Sin embargo, nuestros resultados previos parecen indicar que este objetivo aún no se ha conseguido plenamente.

Volviendo a nuestro estudio, la siete dimensiones propuestas para conceptualizar la calidad de vida de nuestro grupo, sirvieron de base para la construcción de un instrumento de evaluación adaptado a sus características: el *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria* (Verdugo y Gómez-Vela, 2002). Este cuestionario fue aplicado a una muestra de 1121 alumnos de ESO de la ciudad de Salamanca. 151 de estos alumnos presentaban NEE, en la mayor parte de los casos, consecuencia de retraso escolar y discapacidad intelectual. En la Tabla 2 se describe alguna de las características de este grupo:

Total	1121							
Con/SinNEE	SIN	CON						
	970	151						
Sexo M/V	M	V						
	588	533						
Edad	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	
	167	302	288	211	110	36	7	
Curso ESO	1º	2º	3º	4º				
	291	350	284	196				
Tipo NEE	Retraso escolar	Discap. intelect	Discap. física	Discap. sensorial	Sobredotación	Discap. social	Hiperactividad	Plurideficiencia
	82	49	5	4	4	3	3	1

TABLA 2: Participantes

Tras la aplicación del cuestionario, obtuvimos una serie de resultados que se describen y discuten a continuación.

El primer resultado relevante fue que, en general, los alumnos que participaron en nuestro estudio, obtuvieron puntuaciones elevadas en todas las dimensiones de calidad de vida. En las escasas investigaciones existentes sobre el bienestar durante la adolescencia se obtienen resultados similares (Brantley, Huebner y Nagle, 2002; Casas, Rosich y Alsinet, 2000; Huebner, Drane y Valois, 2000), pero incluso entre los adultos se repite esta tendencia. La mayoría de los adolescentes y los adultos con discapacidad y sin ella, expresan altos niveles de satisfacción vital salvo en países en los que la situación social y económica es crítica. Diener y Diener (1996) ofrecieron explicaciones teóricas sobre los altos niveles de satisfacción vital experimentados por los adultos. Sin embargo, factores evolutivos y socioculturales pueden estar poniendo en juego mecanismos diferentes a la hora de emitir juicios de satisfacción o insatisfacción durante la adolescencia. Por esta razón, futuras investigaciones deben explorar el peso de variables específicas durante esta etapa.

El segundo resultado destacable que obtuvimos fue que los alumnos con NEE obtienen puntuaciones inferiores a sus iguales sin ellas en las dimensiones Desarrollo personal y Bienestar físico.

En relación con el Desarrollo personal, apenas existen estudios con los que comparar nuestro resultado. Sólo Watson y Keith (2002) encontraron datos similares. Ante la escasez de investigaciones previas en esta línea, las explicaciones que podemos ofrecer a este resultado van a estar relacionadas con los ítems que componían esta escala en nuestro cuestionario y con las características de los alumnos con NEE de nuestra muestra. Por un lado, los ítems de esta escala hacen referencia a la percepción que tienen los alumnos de la calidad de la educación, de sus habilidades y logros educativos y de la posibilidad de realizar aprendizajes y adquirir capacidades útiles para progresar en el futuro. Por otro, si atendemos a la composición de nuestra muestra, encontramos que el 54% de los alumnos con NEE presentaba retraso escolar y otro 32% presentaba discapacidad intelectual. Tradicionalmente, el carácter academicista de la educación ha supuesto mayores dificultades para este grupo de alumnos, no es difícil pensar por tanto, que la percepción que tienen acerca de su desempeño educativo y de sus posibilidades de progreso futuro a partir de la formación que reciben sea muy limitada y ello se haya reflejado en la puntuación que obtienen en la dimensión Desarrollo personal.

En relación con el Bienestar físico, tampoco disponemos de datos que corroboren o invaliden nuestro resultado. El análisis de los ítems de esta escala puede permitirnos aventurar una explicación. Esta dimensión hace referencia al estado general de salud, a la frecuencia con la que se visita al médico y se toman medicamentos y a la presencia de problemas permanentes de tipo visual, auditivo o físico. El 6% de los alumnos con NEE de nuestra muestra presentan problemas permanentes de tipo sensorial, motor o ambos por lo que debieron mostrar su acuerdo en relación con el contenido de este ítem. Por otro lado, aunque no recogimos información de tipo sanitario sobre los alumnos, en ocasiones, los problemas conductuales asociados a la discapacidad intelectual y la hiperactividad conllevan la toma diaria de medicamentos. El 34 % de los alumnos con NEE de la muestra se encontraba en esta situación por lo que el porcentaje de acuerdo en el ítem sobre toma de medicamentos también pudo ser importante en este caso. De todas formas, se necesitan datos más concluyentes sobre esta cuestión. La explicación que ofrecemos se adecua a las características de nuestros alumnos y nuestro cuestionario, pero la generalización de este resultado debe acompañarse de estudios posteriores en esta línea.

No obstante, en general las escasas investigaciones en las que se compara la satisfacción experimentada por alumnos con NEE y sin ellas no ofrecen datos concluyentes. Brantley,

Huebner y Nagle (2002), por ejemplo, encontraron que los alumnos con NEE de su muestra expresaban menor satisfacción que los alumnos sin ellas en relación con los amigos y con la escuela. Watson y Keith (2002) encontraron puntuaciones inferiores entre los alumnos con discapacidad en relación con las relaciones interpersonales, la inclusión y pertenencia a la comunidad y el bienestar general. Todo ello evidencia la necesidad de realizar trabajos que proporcionen mayor información sobre las áreas vitales en las que los jóvenes con discapacidad experimentan menor satisfacción.

A pesar de lo poco concluyentes que son los resultados sobre este aspecto particular, existe un dato que se repite a lo largo de las investigaciones y es que en todos los casos, los alumnos con discapacidad obtienen puntuaciones inferiores a sus iguales sin ella en uno o varios dominios vitales. A lo desfavorable del resultado hay que añadir el riesgo que lleva implícito: que en lugar de hacer un análisis crítico del mismo, lleguemos a considerarlo normal dada la frecuencia con que se repite. El hecho de que los alumnos con NEE emitan menos juicios de satisfacción en relación con distintas áreas de su vida evidencia, por un lado, que es necesario diseñar programas de prevención de desigualdades entre grupos de la población, en este caso entre alumnos con NEE y sus iguales sin ellas; por otro, que los servicios dirigidos a las personas con discapacidad aún no han conseguido plenamente los objetivos de mejora de su bienestar y prestación de los apoyos necesarios para su desarrollo integral; y por último, que los servicios humanos en general, y el educativo en particular, tampoco ha conseguido aún ofrecer todos los apoyos necesarios para la formación integral y la inclusión de todos los alumnos.

Entre las ventajas de los desarrollos en materia de calidad de vida mencionamos la posibilidad de detectar áreas en situación precaria y diseñar planes de mejora. Aunque los resultados no sean determinantes, el conjunto de las investigaciones va evidenciando la necesidad del trabajo práctico en esta línea.

Junto al resultado previo, sobre la relativamente desfavorable situación de los alumnos con discapacidad, obtuvimos otro sobre el que los pocos datos disponibles parecen coincidir y es que el tipo de discapacidad que genera las NEE no da lugar a diferencias en la calidad de vida. No obstante, el reducido número de alumnos que componía alguno de los grupos de discapacidad en nuestro estudio aconseja interpretar este resultado con cautela. Futuras investigaciones deberían tratar de que cada uno de los grupos estuviera representado por muestras suficientemente amplias y representativas para garantizar la fiabilidad de este dato.

Otra de las conclusiones a las que podemos llegar a partir de nuestro estudio es que variables demográficas como el sexo o la edad dan lugar a diferencias en la calidad de vida. En relación con el sexo, los adolescentes varones obtuvieron puntuaciones superiores a las mujeres en relación con el Bienestar Emocional e inferiores en relación con el Desarrollo personal. En relación con la edad, los alumnos más pequeños de nuestra muestra (12 a 14 años) obtuvieron puntuaciones superiores a los mayores (15 a 17 años) en todas las dimensiones de calidad de vida salvo Autodeterminación. Este resultado es plenamente compatible con los obtenidos por otros investigadores (Gullone y Cummins, 1999; Keith y Schalock, 1995; Petito y Cummins, 2000).

Las exigencias evolutivas pueden encontrarse en la base de los resultados relacionados con la edad. Basta tener en cuenta sólo dos áreas: el Desarrollo personal y las Relaciones interpersonales. En relación con el Desarrollo personal, los alumnos mayores se enfrentan a más demandas académicas y a la toma de decisiones sobre su porvenir profesional. Percibir que su desempeño académico es insuficiente o no ver clara su alternativa profesional futura puede menguar la satisfacción experimentada en relación con esta dimensión. En el terreno interpersonal, las relaciones con el otro sexo adquieren más importancia que los años anteriores en los que han primado las relaciones de grupo con los iguales. En este sentido, los

adolescentes deben aprender nuevos patrones de interacción y, al menos, inicialmente, pueden percibirse menos eficaces en sus relaciones. Ello puede contribuir a que disminuya la satisfacción experimentada en relación con la esfera interpersonal. Por último, en relación con la Autodeterminación, la obtención de mayor independencia y control sobre la propia vida a medida que los alumnos se hacen mayores se situaría en la base de los mejores resultados que obtienen en comparación con los más pequeños.

En definitiva, la conclusión fundamental que se desprende de nuestro estudio es que los servicios humanos, y entre éstos, los educativos, siguen teniendo en las personas con discapacidad un referente claro a partir del cual formular sus objetivos. De los resultados de este estudio se desprende la constatación de desigualdades entre los alumnos con discapacidad y sin ella, las áreas vitales en las que manifiestan menor satisfacción y posibles explicaciones a estos resultados. El trabajo desde la perspectiva que proporciona el concepto calidad de vida ha permitido llegar a estos resultados pero también puede facilitar el diseño de intervenciones orientadas a cambiarlos.

La investigación en esta línea será fundamental los próximos años. La escasez de trabajos en este sentido y la falta de convergencia entre los resultados existentes, no los invalida, sólo demuestra que la investigación sobre el bienestar de los alumnos adolescentes se encuentra en las fases iniciales. El desarrollo y el consenso adquirido en relación con la calidad de vida de otros grupos de población ha sido posible tras años de investigación. En este sentido, los trabajos presentes y futuros sobre el bienestar de los alumnos adolescentes con discapacidad y sin ella constituirán aportaciones relevantes y valiosas.

No queremos terminar sin señalar algunas limitaciones que presenta nuestro estudio y han de superarse en trabajos futuros.

En primer lugar, es necesaria una nueva aplicación del cuestionario en una muestra más diversificada desde un punto de vista geográfico y en la que los distintos grupos de discapacidad aparezcan suficientemente representados.

En segundo lugar, es necesario superar el enfoque evaluativo de la calidad de vida durante la adolescencia e iniciar el trabajo orientado a utilizar los resultados obtenidos de la evaluación en el diseño de programaciones encaminadas a prevenir desigualdades entre grupos de población y a fomentar el bienestar en relación con las áreas vitales más deficitarias. En este sentido, y haciéndonos eco de uno de los principales acuerdos en materia de evaluación de la calidad de vida (Schalock, Brown, Brown, Cummins, Felce, Matikka, Keith y Parmenter, 2002), es muy aconsejable adoptar una pluralidad de métodos que permita obtener una información más rica y contrastable por diferentes vías. Todo ello encaminado a conseguir un cuerpo de conocimientos sobre el bienestar de los adolescentes con discapacidad y sin ella y a incluirlo en la planificación de servicios dirigidos a ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, J.A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low income African-American students'. *School Psychology Quarterly*, 13, 25-44.
- Brantley, A., Huebner, E.S. y Nagle, R.J. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mild mental disabilities. *Mental Retardation*, 40, 321-329.
- Casas, F., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 73-86.
- Diener, E. y Diener, M. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.

- Echeita, G. Necesidades especiales en el aula. Evaluación de un proyecto internacional de la UNESCO para la formación del profesorado. En <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/confer/con7.html>
- Epstein, J. y McPartland, J. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Gómez-Vela, M., & Sabeh, E.N. (2000). Calidad de Vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *INTEGRA*, 3(9), 1-4.
- Gullone, E. y Cummins, R.A. (1999). The Comprehensive Quality of Life Scale: A psychometric evaluation with an adolescent sample. *Behaviour Change*, 16(2), 127-139.
- Hegarty, S. (1994). Quality of life at school. En D. Goode (Ed.), *Quality of Life for Persons with Disabilities: International Perspectives and Issues*. (pp. 241-249). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Huebner, E.S., Drane, W. y Valois, R.F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21, 281-292.
- Keith, K.D. y Schalock, R.L. (1995). *Quality of Student life Questionnaire*. Worthington, OH: IDS Publishing Co.
- Petito, F. y Cummins, R.A. (2000). Quality of life in adolescence: the role of perceived control, parenting style and social support. *Behaviour Change*, 17(3), 196-207.
- Phillips, B. (1993). *Educational and psychological perspectives on stress in students, teachers, and parents*. Brandon, VT: Clinical Psychology.
- Schalock, R.L. (1996). The quality of childrens' lives. En A.H. Fine y N.M. Fine (Eds.), *Therapeutic recreation for exceptional children. Let me in, I want to play*. Illinois: Charles C. Thomas.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *Handbook on Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R.L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R.A., Felce, D., Matikka, L., Keith, K.D. y Parmenter, T. (2002). La conceptualización, medida y aplicación de calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales: informe de un panel internacional de expertos. *Siglo Cero*, 33.
- Verdugo, M.A. (1995). Calidad de vida y educación especial. Aportaciones de la nueva definición de retraso mental de la AAMR (1992). *Aula de Innovación Educativa*, 45, 11-14.
- Watson, S.M.R. y Keith, K. (2002). Comparing the quality of life of school-age children with and without disabilities. *Mental Retardation*, 40(4), 304-312.

Talleres

HABILIDADES SOCIALES

Belén Gutiérrez Bermejo
Universidad de Salamanca

CONTENIDOS DEL MÓDULO

1. Qué son las habilidades sociales y que las caracteriza.
2. Por qué es importante utilizar las habilidades sociales.
3. Que caracteriza a las habilidades sociales.
4. Ejemplos de habilidades sociales.
5. Estilos de respuesta.
6. Evaluación de las habilidades sociales.
7. Entrenamiento en habilidades sociales.
8. Programas de habilidades sociales.

1. ¿QUÉ SON LAS HABILIDADES SOCIALES?

Las habilidades sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma eficaz y mutuamente satisfactoria.

¿En que se diferencian de otros habilidades como las de autonomía personal, competencia social, comportamiento adaptativo y asertividad?

Autonomía personal son las conductas que realiza la persona sobre sí mismo. P.ej. Lavarse los dientes.

Competencia social es la adecuación de las conductas al contexto. Una persona puede tener las habilidades sociales requeridas para enfrentarse a una determinada situación y no ponerlas en marcha en esa situación, con lo cual no podríamos decir que fuera competente socialmente.

Comportamiento adaptativo comprende las habilidades para funcionar independientemente en el entorno social. El comportamiento adaptativo incluye tanto las habilidades de autonomía personal como las habilidades sociales y otras habilidades diferentes necesarias para un desenvolvimiento adaptado al medio.

Asertividad es la conducta interpersonal que supone la expresión de los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales. Por tanto, solamente comprende un sub-grupo de habilidades sociales.

2. RAZONES PARA UTILIZAR LAS HABILIDADES SOCIALES

1. Para ejercer los derechos humanos.
2. Porque la incompetencia social es un factor de riesgo de aislamiento social, fracaso escolar, baja autoestima, conductas marginales, alcoholismo, etc.

3. En las personas con discapacidades para:
 - Favorecer una integración y desinstitucionalización exitosa.
 - Evitar la aparición de problemas de comportamiento.
 - Prevenir la aparición de problemas psicológicos.
 - Prevenir el abuso sexual.

3. ¿QUÉ CARACTERIZA A LAS HABILIDADES SOCIALES?

1. Se adquieren principalmente a través del aprendizaje (observación, imitación, ensayo, información).
2. Su práctica está influida por características del medio. Especificidad situacional.
3. Incluyen a la vez comportamientos verbales y no verbales.
4. Acrecientan el reforzamiento social.
5. Los excesos y déficits pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

4. EJEMPLOS DE HABILIDADES SOCIALES, CON QUIÉN SE PONEN EN MARCHA Y EN QUÉ LUGARES

4.1. ALGUNOS TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES SON:

- Iniciar y mantener conversaciones
- Hablar en público
- Expresar amor, agrado y afecto
- Defender los propios derechos
- Pedir favores
- Rechazar peticiones
- Hacer cumplidos
- Aceptar cumplidos
- Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo
- Expresar justificadamente molestia, desagrado o enfado
- Disculparse admitir ignorancia
- Pedir cambios en la conducta del otro
- Afrontar las críticas

4.2. CON QUÉ PERSONAS SE PONEN EN MARCHA:

- Amigos del mismo sexo
- Amigos del sexo opuesto
- Relaciones íntimas

- Padres
- Familiares
- Personas con autoridad del mismo sexo
- Personas con autoridad de sexo opuesto
- Compañeros de trabajo del mismo sexo
- Compañeros de trabajo del sexo opuesto
- Contactos de consumidos (vendedores/camareros)
- Profesionales del mismo sexo
- Profesionales del sexo opuesto

4.3. EN QUÉ LUGARES O SITUACIONES :

- Lugar de trabajo
- El hogar familiar
- Lugares de consumo (p. ej. tiendas)
- Lugares de ocio (p. ej. pubs)
- Transportes públicos
- Lugares formales (p. ej. conferencias)

5. TRES ESTILOS DE RESPUESTA

Ante una misma situación las personas podemos manifestar tres tipos diferentes de comportamiento:

5.1. CONDUCTA PASIVA

Quienes no se permiten a sí mismos el derecho a realizar elecciones sobre ellos mismos, fracasan en expresar sus deseos, sentimientos y pensamientos y en obtener los beneficios de una situación determinada. Rara vez consiguen las metas deseadas y se sienten ansiosos con su conducta.

Por evitar un enfrentamiento, evitan las situaciones o acceden a las demandas de los demás.

Manifestaciones no verbales: ojos miran hacia abajo, voz baja, vacilaciones, gestos desvalidos, niegan importancia a la situación, postura hundida, se retuercen las manos.

5.2. CONDUCTA AGRESIVA

Obtienen las metas dañando a los demás. Mientras que las personas pasivas permiten a otros que pisoteen sus derechos, los agresivos eligen por otros e infringen los derechos de otros.

Manifestaciones no verbales: Mirada fija, voz alta, habla fluida, rápida, enfrentamiento, gestos de amenaza, postura intimidatoria.

5.3. CONDUCTA ASERTIVA

Consiste en pedir lo que quieres y negarte a lo que no quieres de un modo adecuado. Conseguir tus metas sin dañar a otros. Expresar tus sentimientos y pensamientos, realizar elecciones sobre uno mismo y sentirse bien con uno mismo.

- Qué es lo que realmente quiero hacer y cómo puedo expresarlo.

Manifestaciones no verbales: Contacto ocular directo, nivel de voz conversacional, habla fluida, gestos firmes, postura recta, mensajes en primera persona, respuestas directas a la situación.

6. COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales junto al contenido verbal de las situaciones incluyen componentes no verbales y paralingüísticos.

Los *componentes no verbales* hacen referencia al lenguaje corporal.

Los *componentes paralingüísticos* hacen referencia al volumen de la voz, el tono, el timbre, la fluidez, el tiempo de habla, la entonación, la claridad y la velocidad. Se trata del modo en que transmitimos la información; no tanto en cuanto al contenido sino a los parámetros que acompañan a ese contenido.

7. ¿CÓMO PODEMOS EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES? PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN GENERALES

- La Entrevista
- Autoinformes
- El autoregistro
- Observación directa o natural
- Observación en situaciones simuladas (Role-play)
- Situaciones ¿Que harías tu si?
- Pruebas estructuradas de interacción extensa o “interacciones reales planeadas”
- Información y valoración de otras personas

8. CÓMO ENTRENAR EN HABILIDADES SOCIALES

Una vez identificados las áreas deficitarias en competencia social, el siguiente paso consiste en modificar dichas conductas para hacernos más competentes.

Si bien y como veremos a continuación el entrenamiento de cada área es específico, existe un factor común en todos ellos que consiste en la utilización del mismo paquete de entrenamiento.

8.1. EL PAQUETE DE ENTRENAMIENTO

El paquete de entrenamiento de habilidades sociales consta de los siguientes pasos:

1. *Instrucciones:*

Presentación de la habilidad a entrenar y ámbitos en los que se puede aplicar. Información específica y explícita sobre lo que constituye una respuesta apropiada y sobre la naturaleza y el grado de discrepancia entre la ejecución y el criterio.

2. *Modelado:*

La exposición de la persona a un modelo que muestre correctamente la conducta que está siendo el objetivo del aprendizaje. Mientras se produce el modelado, los participantes observan la ejecución del mismo.

Conviene utilizar modelos de edad similar y de la misma discapacidad, pero que ejecutan el comportamiento objeto de entrenamiento con un nivel óptimo. La variación de los modelos utilizados es recomendable, comenzando por basarse en el terapeuta en las primeras sesiones para ir introduciendo otros modelos posteriormente, y siempre procurando que sean modelos similares a las personas que están aprendiendo.

3. *Ensayo de conducta:*

Consiste en imitar al modelo en el modelado que ha realizado. El terapeuta debe ir introduciendo variaciones a la situación para que en función de ellas se modifiquen las respuestas a dar.

Consiste en representar escenas cortas que simulan situaciones de la vida real. El objetivo es aprender a modificar modos de respuesta no adaptativos, reemplazándolos por nuevas respuestas. Las situaciones elegidas deben ser seleccionadas por su capacidad de generalización a diferentes contextos. A lo largo de las sesiones el terapeuta debe plantear nuevas demandas que requieran elaborar respuestas más complejas. Las situaciones permiten acercarse más a la vida real porque se manejan interacciones más naturales que hacer exclusivamente imitación de lo modelado.

A continuación se describen los pasos del ensayo de conducta a realizar de manera desmenuzada y completa. En las personas con discapacidad intelectual y en algunos otros grupos estos pasos deben ser reducidos o eliminados de acuerdo a la capacidad de comprensión verbal de los individuos. Pero, en muchos otros casos los pasos permiten identificar el proceso general a seguir para reflexionar sobre el comportamiento y ejecutarlo lo mejor posible.

Pasos del ensayo de conducta:

1. *Descripción* de la situación problema.
2. *Representación* de lo que la persona hace habitualmente en esta situación.
3. *Identificación* de las posibles *cogniciones* desadaptativas que estén influyendo en la conducta socialmente inadecuada de la persona.
4. *Identificación* de los *derechos humanos* básicos implicados en la situación.
5. *Identificación* de un *objetivo* adecuado para la respuesta del sujeto.
6. *Sugerencia de respuestas alternativas* por los otros miembros del grupo y por los entrenadores, concentrándose en aspectos moleculares de la actuación.
7. *Demostración* de una de estas respuestas por los miembros del grupo o los entrenadores, para el sujeto (modelado).
8. La persona *practica encubiertamente* la conducta que va a llevar a cabo como preparación para la presentación de papeles.

9. *Representación* por parte de la persona de la respuesta elegida, teniendo en cuenta la conducta del modelo, que acaba de presenciar, y las sugerencias aportadas por los miembros del grupo/terapeutas a la conducta modelada.
10. *Evaluación* de la efectividad de la respuesta por el que representa el papel y por los otros miembros del grupo. La persona que aprende las habilidades sociales puede utilizar aquí los elementos del esquema que se presenta a continuación, y que sean pertinentes en ese momento.

I. EVALÚA LA SITUACIÓN

1. Determina lo que crees que son los derechos y responsabilidades de las distintas partes en la situación.
2. Determina las probables consecuencias a corto y a largo plazo de los diferentes caminos en acción.
3. Decide cómo te comportarás en la situación.

II. EXPERIMENTA CON NUEVAS SITUACIONES Y CONDUCTAS EN LAS SITUACIONES DE PRÁCTICA.

1. Ensaya las nuevas conductas en las situaciones representadas. Inténtalo una y otra vez. Prácticalo tantas veces como sea necesario. Cambia la respuesta del compañero del role-play, de tal manera que las consecuencias puedan ser positivas, negativas o neutras.
2. Refuta las creencias erróneas y las actitudes contraproducentes y reemplázalas por creencias más correctas y productivas.

Invierte tu perspectiva. ¿Cómo te sentirás en la posición de la otra persona?

¿Es verdad la creencia? ¿Por qué es verdad? ¿Qué evidencias apoyan a la creencia? ¿Te ayuda la creencia a sentirte en la forma en que quieres sentirte? ¿Te ayuda la creencia a lograr tus objetivos sin herir a los demás? ¿Te ayuda la creencia a evitar molestias o situaciones desagradables importantes sin negar al mismo tiempo tus propios derechos.

Pregunta las opiniones de los demás sobre el impacto y las consecuencias probables de tu conducta.

Emplea la “detención del pensamiento” para interrumpir creencias contraproducentes y obsesivas, que ocurren frecuentemente.

III. EVALÚA TU CONDUCTA

1. Determina tu ansiedad en la situación

Contacto ocular

Postura relajada

Risa nerviosa

Movimientos de cabeza, manos y cuerpo, excesivos.

2. Evalúa el contenido verbal

¿Dijiste lo que querías decir realmente?

¿Eran tus comentarios concisos, pertinentes, apropiadamente asertivos a la situación?

¿Evitaste largas explicaciones, excusas y disculpas?

¿Empleaste la primera persona y la expresión de sentimientos cuando era apropiado?

3. Evalúa la adecuación de tu conducta no verbal

¿Contestaste casi inmediatamente después de que habló la otra persona?

¿Tu expresión facial estaba en consonancia con la situación? ¿Mirabas a la cara a la otra persona?

¿Acompañabas con gestos apropiados lo que estabas diciendo?

¿Tu postura y orientación eran acordes a la situación?

¿La distancia/contacto corporal eran adecuados a la clase de persona/situación?

¿Había vacilación o tartamudeo en tu voz? ¿Eran apropiados tu volumen y entonación?

¿Había alguna queja, lamento o sarcasmo en tu voz?

¿Había demasiados silencios? ¿El tiempo de habla era compartido, o bien tu contribución era mínima?

4. Decide si estás satisfecho con tu actuación general en la situación

IV. LLEVA A CABO LAS NUEVAS CONDUCTAS EN LAS INTERACCIONES DE LA VIDA REAL

1. Decide comportarte de forma asertiva en una situación de la vida real. Practica la situación como una tarea para casas.

2. Empieza a comportarte asertivamente en interacciones que ocurran de forma natural, siendo cuidadoso de no ir demasiado deprisa.

3. Registra y evalúa las tareas para casa, las conductas ensayadas y las interacciones que ocurren de forma natural empleando las hojas de registro adecuadas.

11. Teniendo en cuenta la evaluación realizada por la persona y el resto del grupo, el terapeuta u otro miembro del grupo *vuelven a representar* (modelar) la conducta.

12. Se repiten los pasos 8 al 11 tantas veces como sea necesario, hasta que paciente/terapeuta y miembros del grupo piensen que la respuesta ha llegado a un nivel adecuado para ser llevada a cabo en la vida real.

13. Se repite la escena entera, una vez que se han incorporado, progresivamente, todas las posibles mejoras.

14. Se dan las últimas instrucciones al sujeto sobre la respuesta en práctica de la conducta ensayada a la vida real, las consecuencias positivas y/o negativas con que pueda encontrarse y que lo importante es que lo intente, no que tenga éxito (tareas para casa). Igualmente se le señala que en la próxima sesión se analizará tanto la forma de llevar a cabo dicha conducta como los resultados obtenidos.

Nº de ensayos varía de 3 a 10.

4. *Reforzamiento:*

Tiene lugar a lo largo de todas las sesiones del entrenamiento, sirviendo tanto para adquirir nuevas conductas, recompensando aproximaciones sucesivas, como para aumentar determinadas conductas adaptativas en la persona.

Tipos de reforzamiento más utilizado: verbal, expresión facial, asentimientos con la cabeza, aplausos, palmadas en la espalda.

5. *Retroalimentación:*

Proporciona información específica al sujeto para el desarrollo y mejora de una habilidad.

6. *Tareas para casa:*

El éxito de la práctica clínica depende en gran medida de las actividades de la persona cuando no está con el terapeuta. Por ese motivo, se utiliza esta técnica para facilitar la generalización de los aprendizajes a situaciones cotidianas y contextualizadas en cada individuo.

Una de las mayores ventajas de esta técnica es que permite al terapeuta tener el control de las actividades de generalización, planificándolas y evaluando sus resultados. Las tareas que el terapeuta debe demandar para hacer fuera de la sesión deben tener una correspondencia directa con lo entrenado, a la vez que suponga aplicarlo a situaciones cotidianas. Para ello, se puede pedir sugerencias a los propios participantes, así como involucrarlos en actividades que impliquen a más de uno de ellos.

Tareas:

- Registro del nivel de ansiedad en situaciones determinadas.
- Registro de las situaciones en las que ha actuado habilidosamente.
- Registro de las situaciones en las que le gustaría haber actuado así.

Beneficios:

- Acceso a conductas privadas (la terapia continúa incluso en ausencia del terapeuta).
- Eficacia del tratamiento (son practicados repetidamente y llevados a cabo en lugares diferentes).
- Un mayor autocontrol y transferencia del entrenamiento.

9. PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES

A continuación incluimos algunos de los programas de mayor utilidad para trabajar las habilidades sociales con diferentes poblaciones (con y sin discapacidad) que pueden darte ideas para tu trabajo posterior, tanto en cuanto a las áreas de contenidos que desarrollan como al tipo de actividades que proponen y exponemos detalladamente alguno de ellos:

1. *El P.H.S. (Programa de Habilidades Sociales) de los Programas Conductuales Alternativos (PCA)* de Miguel Angel Verdugo (1997), dirigido a personas con discapacidades intelectuales leves, y también de aplicación frecuente en muchos otros colectivos. Es el más amplio que existe, y sirve como marco de referencia básico.
2. Programa de *Habilidades sociales para retrasados mentales adultos* de Mc Clennen, Hoekstra y Bryan (1987). Su utilidad se circunscribe a las afectaciones muy graves.
3. Programas de habilidades sociales para usuarios de Centros ocupacionales (personas con un retraso mental ligero o medio) y para usuarios de CAMP (personas con un retraso mental severo o profundo).
4. *Las habilidades sociales en la infancia* de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987). Programa breve, y ya un poco anticuado, que trabaja solamente las habilidades sociales más esenciales.

5. *Manual para el educador social* de Costa y López (1991). Centrado en adolescentes con problemas de conducta antisocial.
6. *Programa de habilidades de interacción social* de Monjas (1993). De utilidad en los primeros años escolares en escuelas integradas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bender, M., & Valletutti, P. J. (1983). Programas para la enseñanza del deficiente mental. Socialización y comunicación. Barcelona: Fontanella.
- Blackbourn, J.M. (1989). Acquisition and Generalization of Social Skills in Elementary-Aged children with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 22(1), 28-34.
- Brown, B.J., & Christie, M. (1981). Social learning practice in residential child care. Oxford: Pergamon Press.
- Caballo, V.E. (1988). Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promo-libro.
- Caballo, V.E. (1993). Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.
- Cohen, J., Moisan-Thomas, P.C. & Conger, A.J. (1989). Cross-Situational generalizability of social competence: A multilevel analysis. Behavioral Assessment, 11, 411-431.
- Costa, M., & López, E. (1991a). Manual para el educador social 1. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Costa, M., & López, E. (1991b). Manual para el educador social 2. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Dever, R.B. (1988) Community living skills. A taxonomy. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Eisenberg, N., & Mussen, P.H. (1989) The roots of prosocial behavior in children. Cambridge: Cambridge University Press.
- Godoy, A. y Gavino, A. Evaluación de las habilidades sociales.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R.P., & Gershaw, N. y Klein, P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca.
- Goodman, W. (1989). Mobility training for people with disabilities. Springfield: Charles C. Thomas.
- Kelly, J.A. (1987). Entrenamiento de las habilidades sociales. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Kent-Udolf, L., & Sherman, .R. (1988). Lenguaje cotidiano. Barcelona: Martínez Roca.
- L'Abate, L. & Milan, M.A. (1985). Handbook of social skills trainig and research. New York: John Wiley & Sons.
- Luckasson, R., Coulte, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1997). Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyos. (Traducción de M.A. Verdugo y C. Jenaro). Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1992)
- Matson, J.L. & Ollendick, T.H. (1988) Enhancing children's social skills. Assessment and training. New York: Pergamon Press.
- McClennen, S.E., Hoekstra, R.R., & Bryan, J.E. (1982). Social skills for severely retarded adults. An inventory and training program. Champaign, Illinois: Research Press.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A. E. (1987). Las habilidades sociales en la infancia. Barcelona: Martínez Roca.

- Monjas, I.(1993) Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. Valladolid: Trilce.
- Monjas, I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M.A. Verdugo, Evaluación Curricular. Madrid: Siglo XXI.
- Pelechano, V. (1985). Inteligencia social y habilidades interpersonales. Evaluación Psicológica, 1, 159-187.
- Pope, A. W., McHale, S.M., & Craighead, W.E. (1988). Self-Esteem enhancement with children and adolescents. New York.: Pergamon Press.
- Rubio, V. (1995). Las habilidades sociales y la conducta adaptativa en el retraso mental. Competencia personal y competencia interpersonal. En M.A. Verdugo, Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo XXI.
- Schlein, S.T., & Tipton, M. (1988). Community recreation and persons with disabilities. Strategies for integration. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Schmidt, M.W., & Salvia, J. (1984). Adapative behavior: A conceptual analysis. Diagnostique, 9, 117-125.
- Silva, F., Martorell, C., y Clemente, A. (1985). Evaluación de la socialización y sus relaciones con inteligencia y dimensiones de personalidad en niños mayores y adolescentes. Evaluación Psicológica, 1, 241-266.
- Solomon, D., Watson, M.S., Delucchi, K.L., Schaps, E., & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. American Educational Research Journal, 25 (4), 527-554.
- Verdugo, M.A. (1996). P.O.T. Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. (1997). P.H.S. Programa de Habilidades Sociales. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. (2000). P.V.D. Programa de Habilidades de la Vida Diaria. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. y Gutierrez Bermejo, B. (1998). Retraso Mental. Adaptación social y problemas de comportamiento. Madrid: Pirámide.

DINÁMICA DE GRUPOS

Alberto González Gil
Colegio Luz Casanova – Comunidad de Madrid

1. EL SISTEMA ESCOLAR Y DINÁMICA DE GRUPOS

Que la escuela está cambiando es una realidad que queda fuera de toda discusión. Estos incipientes cambios que se están produciendo en la escuela actual, influenciada por el proceso de globalización hacia el que camina la sociedad mundial, las diferencias individuales, y la nueva composición del otro gran sistema de socialización como es la familia, han llevado a que educadores y todos aquellos que de alguna forma están relacionados con la educación, no cesen de buscar diferentes alternativas para ofrecer nuevas metodologías de enseñanza, que conjuguen la atención a las diferentes individualidades con el desarrollo de las habilidades y las capacidades para vivir en este nuevo sistema.

En estos momentos, estas habilidades pasan por el desarrollo de sistemas que nos permitan relacionarnos con todos aquellos que nos rodean y con los grupos que los integran, manteniendo nuestra identidad personal a la vez que disponemos de un bagaje suficiente para interactuar con los otros, respetando y asumiendo las diferencias individuales y colectivas, asumiendo que no solo no distorsionan, sino que aportan y enriquecen.

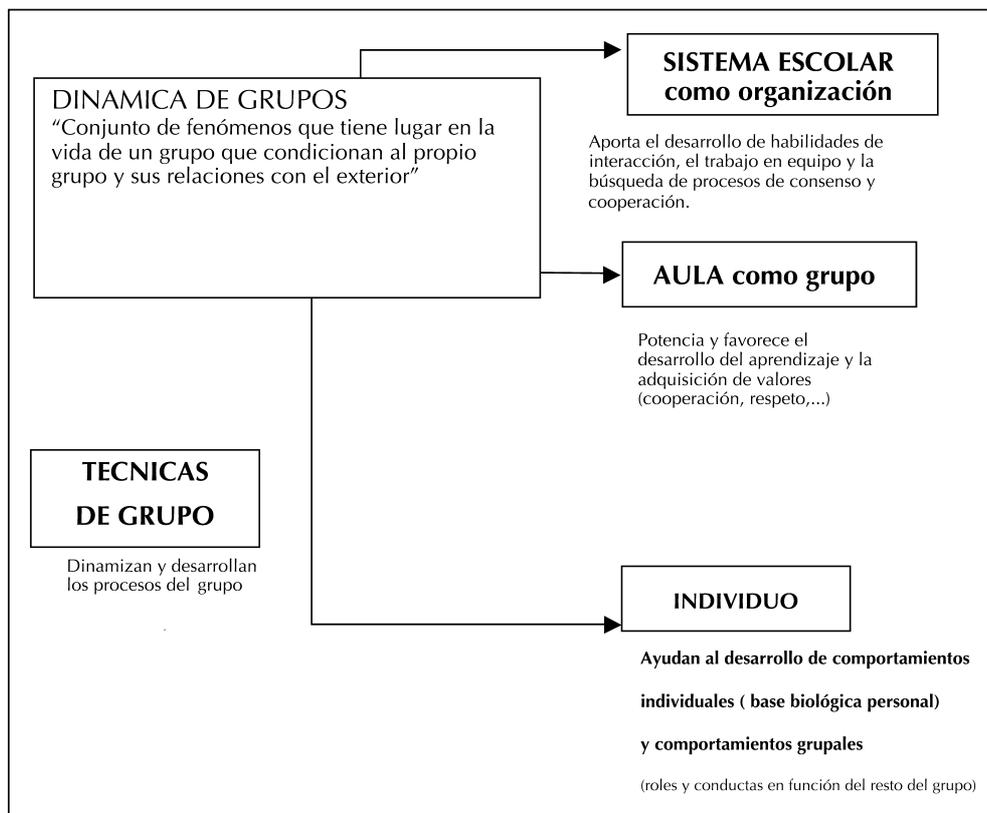
Además, la cada vez más extendida revolución tecnológica, agrandada con la llegada de Internet a un gran número de hogares amplía las diferencias ya existentes antes de su aparición, y potencia el individualismo derivado de la falta de necesidad de relacionarse cara a cara con los demás, ya que han encontrado un sustitutivo que implica menos adquisición de habilidades sociales de relación.

Es en este marco social donde nuevas formas de educar hacen su aparición con fuerza, reclamando mayor protagonismo al promover nuevos procesos y estrategias que se ajustan a las nuevas características de la escuela.

La Dinámica de Grupo es un medio eficaz para favorecer las relaciones interpersonales a la vez que se presta atención a las diferencias individuales, principalmente en el aula, ya que es el núcleo más reducido del sistema escolar y requiere de unos métodos más directos y participativos para conseguir el desarrollo del individuo a nivel personal y como parte de un grupo.

Así mismo favorece el aprendizaje relacional en el que todos forman parte del proceso de los otros, ayudándoles a conocer su posición respecto a ellos y a la sociedad a la que pertenecen, y fomenta valores de tolerancia, respeto y cooperación, ayudando en el entrenamiento de toma de decisiones.

Por todos estos factores podemos considerar la necesidad de la implantación de esta nueva estrategia educativa, que se convierte en enseñanza fundamental para que cualquier ciudadano pueda dar respuesta a los retos que la sociedad le plantea.



2. DINÁMICA DE GRUPOS: HACIA DIFERENTES CONCEPCIONES

Desde que en 1947 tuviese lugar la primera experiencia de Dinámica de Grupos llevada a cabo por Kurt Lewin, este movimiento científico ha conocido un notable crecimiento, y ha servido para que muchos profesionales, especialmente del campo de la educación, lo hayan incorporado a su práctica diaria.

Sin embargo, el término Dinámica de Grupos no tiene un mismo significado para todos aquellos que lo incorporan en sus métodos de trabajo, lo que genera en muchos casos conceptos y definiciones poco adecuadas o puestas en práctica desacertadas y sin ningún rigor.

Por ello es conveniente que nos acerquemos a las diferentes concepciones que del término "Dinámica de Grupos" existen con el fin de clarificar lo que para nosotros va a significar y desde que concepción teórica comenzamos a trabajar.

Entendemos en primer lugar por *Dinámica de Grupos*, el conjunto de fenómenos que suceden cuando dos o más personas se reúnen formando un grupo. Sería todo aquello que sucede en la historia del grupo desde que nace hasta que se termina. En este sentido KURT LEWIN lo define como "el conjunto de fenómenos que tienen lugar en la vida de un grupo, como resultado de la combinación de fuerzas desplegadas en su interior y que condicionarían tanto las relaciones del grupo con el exterior como su propia vida interna.

Todo grupo tiene algunos aspectos que desde el principio son menos dinámicos como son el nombre o la propia estructura constitucional, pero debemos entender el grupo como un ser vivo, en constante movimiento en el cual la mayoría de sus aspectos son dinámicos

También se ha usado el término dinámica de grupos para describir un campo de estudio, una rama de la Psicología o de las ciencias sociales, que emplea para convertirse en ciencia instrumentos y métodos tomados de otras disciplinas, y que toma por objeto de estudio los

fenómenos que suceden en los grupos. En este sentido este término se emplea para dar nombre a la ciencia que estudia los fenómenos grupales. Autores como Cartwright y Zander son precursores y defensores de esta concepción.

Por último Dinámica de Grupos se viene usando cada vez con mayor amplitud para hablar de la ciencia aplicada que quiere expresar un conjunto de métodos de trabajo que tienen como fin el conocimiento y desarrollo de los fenómenos que suceden en el grupo. Según esta concepción podríamos hablar más que de Dinámica de Grupos de técnicas de Trabajo con grupos aplicadas en la Dinámica de Grupos

3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS GRUPOS

Una vez que conocemos el significado del término Dinámica de Grupos, debemos centrarnos en el objeto de su estudio que no es otro que el grupo, entendido como un ser vivo que sufre una serie de procesos y transformaciones que hacen que sea como es y van creando la historia del grupo

Varios autores se han esforzado por ofrecernos definiciones de lo que es un grupo. Sin embargo, la importancia del conocimiento de los grupos va más allá de una mera definición, teniendo mayor validez el conocimiento de las características y los elementos que conforman un grupo que la mera definición en sí.

Desde estas diferentes definiciones extraemos una serie de características fundamentales para que el concepto de grupo sea tal, ya que en el caso de que alguna de ellas no se diera estaríamos posiblemente ante conjuntos de cosas o individuos pero en ningún caso ante un grupo.

Estas características serían:

- Una serie de *personas* que interaccionan entre sí, en una relación cara a cara, por medio de la cual se influyen mutuamente.
- Tienen unos *objetivos y metas comunes* compartidos por todos sus miembros y unas actividades para conseguir esas metas.
- Una *estructura* con unos roles específicos.
- *Normas o reglas* que delimitan las conductas y actitudes de los miembros.
- *Conciencia de grupo*: Los miembros tienen una concepción colectiva de la unidad.

Además de conocer las características definitorias de los grupos, debemos conocer sus elementos estructurales ya que sobre ello tendremos que centrar nuestro trabajo en las diferentes etapas del desarrollo del grupo. Estos elementos constituyen el "alma" del grupo y de su buen o mal desarrollo dependerá en gran medida la continuidad del grupo hacia el logro de su objetivo final o su desmembración y desaparición sin haber llevado a cabo el objetivo que el grupo se había asignado.

ELEMENTOS ESTRUCTURALES QUE CONFORMAN UN GRUPO	
<p>OBJETIVOS</p> <p>Aspiraciones y metas del grupo que determinan el camino del grupo y las relaciones, actividades y tareas de sus miembros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Son los motores del grupo para avanzar • Deben ser concretos, verdaderos (no ocultar otros) y verificables • Autoregulables (pueden cambiar según la marcha del grupo) • Deben ser consensuados y admitidos por todos • 2 tipos: En relación a la tarea y de mantenimiento de la vida del grupo
<p>COHESION</p> <p>Tendencia a mantenerse unidos y hacia un mismo objetivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesaria para la eficacia en la tarea y satisfacción de necesidades afectivas • Proporciona un sentido de pertenencia al grupo
<p>COMUNICACIÓN</p> <p>Constelación de información de ida y vuelta que define las relaciones de los miembros del grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debe ser clara, funcional y permanente • Bidireccional • Se establecen códigos propios del grupo • Necesidad de constante retroalimentación entre sus miembros
<p>NORMAS</p> <p>Acuerdos explícitos de los miembros del grupo sobre los comportamientos aceptables dentro del mismo y en sus relaciones con el exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deben irse ajustando según necesidades a medida que avanza el grupo • Deben ser consensuadas • El desvío de las normas debe permanecer en un margen de tolerancia

4. PROCESO DE DESARROLLO GRUPAL

El grupo es como un ser vivo; nace y se desarrolla hasta llegar a la madurez, estando siempre en continua evolución.

Este desarrollo y su evolución posterior puede ser madura y equilibrada o puede sufrir atascos y desviaciones.

Para que un grupo madure ha de pasar por una serie de etapas, en cada etapa debe aprender a enfrentarse a nuevas situaciones y a asumir nuevas habilidades y actitudes. El tiempo en que las distintas etapas se suceden varía mucho dependiendo de cada grupo.

El desarrollo del grupo no se produce espontáneamente, sino que supone una intervención adecuada por parte de la persona que dinamiza; la cual deberá crear las condiciones y dar la orientación necesaria para que el grupo salga adelante.

Debemos tener especial cuidado en respetar y canalizar las diferentes etapas, sin forzar su desarrollo, pero a la vez intentando avanzar en los objetivos.

“Somos pieza clave en los primeros momentos y de ellos dependerá la futura cohesión, estructura e interacción del grupo”.

Las etapas de desarrollo grupal son:

1ª *Etapa: Orientación*. El individuo se pregunta donde está y que esperan de él en su nuevo grupo, y expresan sus dudas y temores ante las reacciones del resto

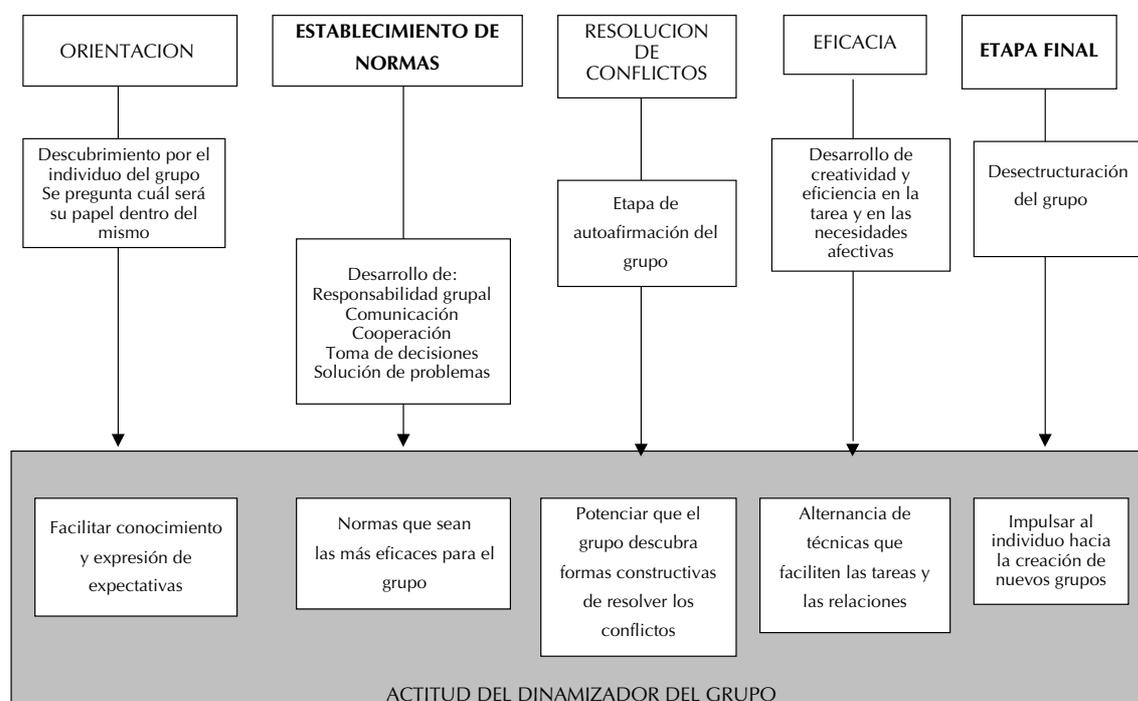
2ª *Etapa: Establecimiento de normas*. Se va creando el clima grupal y se empieza a caminar hacia los objetivos. Se establecen pautas de comportamiento individual y grupal

3ª *Etapa: Participación. Resolución de conflictos*. Etapa clave en la vida del grupo. El aprendizaje de como afrontar o superar los conflictos fortalece al grupo

4ª *Etapa: Eficiencia*. Dedicación prioritaria a las tareas para conseguir los objetivos

5ª *Etapa: Etapa final. Disolución*

PROCESO DE DESARROLLO GRUPAL (Pallares 1993)



5. EL ANIMADOR

Persona que fomenta las condiciones, para que el grupo evolucione con madurez y cumpla sus objetivos.

5.1. FUNCIONES:

Todo grupo tiene un doble objetivo:

- Alcanzar su propia madurez grupal.
- Cumplir los objetivos específicos para los cuales fue formado.

La función principal del animador es crear las condiciones necesarias para que el grupo cumpla su doble objetivo. Debe estar atento a los procesos grupales, ayudando a la solución de los posibles conflictos o situaciones problemáticas que se pueden dar.

Debe tener especial cuidado en respetar y canalizar las diferentes etapas, sin forzar su desarrollo, pero a la vez, intentando avanzar en los objetivos.

Tiene que ser consciente de la influencia que tiene sobre el grupo por el hecho de ser "el animador", ya que:

- Su conducta ofrece un modelo de manera de ser a los participantes.
- Su personalidad y manera de conducirse crean el clima grupal.

Si el animador entra en un grupo ya estructurado, debe estudiarlo, analizar en que etapa evolutiva se encuentra, localizar posibles problemas y proceder a su solución.

El animador ha de potenciar una serie de funciones que favorezcan el desarrollo armónico de la vida del grupo. Podemos condensarlas en cuatro:

1. *Comunicación:*

Cuidar que nadie ignore, desprecie, infravalore, acapare... haciendo que todos se valoren, aprecien, estimulen... Creando así un ambiente de confianza que posibilite una comunicación abierta y distendida.

Fomentar el diálogo como vehículo de conocimiento y colaboración, que favorece la acción solidaria en el grupo y fuera de él.

Estar atento a la vida de cada uno dentro del grupo: necesidades, problemas, inquietudes, frustraciones, recursos no aprovechados...

2. *Corresponsabilidad:*

Actuar como uno más del grupo, el animador debe asumir su papel, interrogar, comunicar experiencias, actuar como adulto, someterse a revisión, seguir las normas del buen funcionamiento.

No considerar al grupo como propiedad privada. Responsabilizar a todos y cada uno para que la coordinación pueda ser rotativa, así todos aprenden experimentando.

Procurar que todos intervengan lo más y mejor posible, aportando ideas, iniciativas, entusiasmo, realismo, actitud crítica, etc....

Enseñar en la práctica que cuanto menos lo necesite el grupo, mejor, es señal de maduración

3. *Motivación:*

Cuidar el clima general del grupo: ambiente externo e interno, para que pueda marchar cohesionado, satisfecho y eficaz.

Lograr unos objetivos, contenidos y método coherentes entre sí, contruidos desde la realidad y posibilidades del grupo. Proponiendo metas concretas que estimulen a conseguir otras nuevas.

Ofrecer claves de interpretación, caminos de búsqueda y confrontación... Favorecer que el grupo vaya descubriendo por sí mismo, presentando propuestas creativas en lugar de respuestas acabadas.

Considerar las iniciativas de cada miembro del grupo, evaluando y motivando según los parámetros de respeto, apoyo, secreto, concreción, etc....

4. *Acercamiento a la realidad:*

Ofrecer claves de análisis e interpretación de lo que sucede, de las causas, de las consecuencias, de los recursos del grupo para diagnosticar adecuadamente y solucionar eficazmente.

Enfrentar al grupo a su propia realidad, para ir educándose todos en grupo a partir de lo que se vive.

Ayudar a relacionar la vida del grupo (fenómenos, leyes) con la vida de la sociedad, de la que es reflejo.

Favorecer al apertura, la actitud crítica, solidaria y transformadora dentro del grupo y, a través de él, en la sociedad.

6. TÉCNICAS DE GRUPO

6.1. QUÉ SON LAS TÉCNICAS DE GRUPO

Con la expresión técnicas de grupo se designa el conjunto de medios, instrumentos y procedimientos que, aplicados al trabajo en grupo, sirven para desarrollar su eficacia, hacer realidad sus potencialidades, estimular la acción y funcionamiento del grupo para alcanzar sus propios objetivos.

Son maneras de organizar la actividad del grupo, teniendo en cuenta los conocimientos que aporta la teoría de la dinámica de grupos.

De este concepto se desprenden una serie de conclusiones importantes:

- Las técnicas son medios útiles en el proceso de comunicación, crecimiento y maduración de los integrantes de un grupo. Nunca son un fin en sí mismas.
- No todas las técnicas sirven para todos los objetivos.
- Presuponen el conocer y dominar la teoría de la dinámica de grupos.
- Son instrumentos, algo que hay que saber utilizar. Y como tales no son ni buenos ni malos en sí mismos. Su eficacia y valor vendrá dado por el espíritu creador del animador que las utiliza.
- Las técnicas no son un juego, aunque tengan mucho de artificial, aunque algunas sean hechas como juego.

Para lograr su objetivo deben realizarse ciertos pasos con ciertas condiciones. Sólo así el instrumento valdrá para hacer la obra que queremos.

VALORES DE LAS TÉCNICAS GRUPALES (FRANCIA Y MATA 1992)

- Ayuda a la socialización e individualización de los miembros del grupo
- Mejoran la aceptación del otro
- Fomentan la actitud de responsabilidad
- Se encuentran modos mas efectivos de trabajar juntos

- Se abren a nuevas experiencias
- Mejoran la comunicación
- Desarrollan la confianza mutua
- Fomentan el dialogo interpersonal

CLASIFICACION DE LAS TÉCNICAS GRUPALES (Nuñez y Loscertales 1996)		
SEGÚN EL TAMAÑO DEL GRUPO		
Tipo	Características	Ejemplo de técnicas
Gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de ambiente físico adecuado • Precisa coordinador • El grupo tiende a ser pasivo • El grupo recibe información 	<ul style="list-style-type: none"> • Foro • Conferencia
Grupo Mediano	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuado para grupos de acción social • Pueden funcionar sin coordinador 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate • Discusión dirigida • Coloquio • Mesa redonda
Grupo pequeño	<ul style="list-style-type: none"> • Se pueden realizar el mayor numero de técnicas de dinámica de grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming • Seminario • Estudio de casos
SEGÚN PARTICIPACIÓN DE EXPERTOS		
Criterio	Tipo	
Participación predominante de experto	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista publica • Simposio • Mesa redonda 	
Técnicas en las que participa todo el grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos simultáneos • Phillips 66 • Coloquio, Debate • Brainstorming • Role-playing 	

7. EVALUACIÓN DE LA DINÁMICA GRUPAL

Entendemos el proceso de evaluación de Dinámica de grupos, como el más importante de su aplicación ya que nos permite:

- Conocer el grado de implementación y resultados de la misma
- Comprobar si se cumplen los objetivos y si el grupo sigue un proceso de desarrollo y maduración correctos
- Valorar la necesidad de un cambio o la de iniciar nuevos procesos según el momento en el que se encuentre el grupo

De una evaluación objetiva y fiel de lo que sucede durante el desarrollo de un grupo depende que estemos en posición de ayudar al grupo en su formación, crecimiento y maduración. La ausencia de ella implicará acciones poco fundamentadas y guiadas por la fortuna en el momento de llevarlas a cabo.

ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA EVALUACIÓN EN DINÁMICA DE GRUPOS	
Qué debemos evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de los objetivos • Etapa de desarrollo del grupo y sus implicaciones • Clima grupal • Desviaciones y conflictos individuales y grupales • Tareas a realizar • Medios utilizados • El animador
Para qué evaluamos	<ul style="list-style-type: none"> • Como reflexión de la marcha del grupo • Toma de conciencia de conflictos y necesidades • Verificación de los objetivos • Favorecer los procesos de interacción
Quién debe evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo, como principal implicado en su propio proceso • El animador, para apoyar dicho proceso • Agentes externos, que darán una visión objetiva y no mediatizada
Cuándo se evalúa	<ul style="list-style-type: none"> • Periódicamente dependiendo del momento del grupo y sus necesidades • Cuando haya que modificar los objetivos • Al inicio y al final de todo el proceso
Medios para evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Dialogo/ entrevista • Observación directa • Técnicas específicas de evaluación

La evaluación es un proceso complejo en el que se deben tener en cuenta varios aspectos fundamentales, ya que no sólo valoraremos como va el grupo, sino que buscaremos la información más completa de todos los factores que influyen en él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canto, M. (2000) *Dinámica de Grupos; Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Aljibe.
- Francia, A. y Mata, J. (1992) *Dinámica y técnicas de Grupo*. Madrid: CCS.
- Fritzen, S. (1988) *Setenta ejercicios prácticos de Dinámica de Grupos*. Santander: Sal Tarrea.
- Pallares, M. (1988). *Técnicas de Grupos para Educadores*. Madrid: ICCE.
- Pérez, MJ. Y Torres, C (1999). *Dinámica de Grupos en Formación de Formadores*. Barcelona: Herder.

RECURSOS LÚDICOS PARA CONTAR CUENTOS

Canto Nieto y Josep Castellano Puchol
Generalitat Valenciana

TRES (TRES HERMANOS, TRES CERDITOS,...) COSAS PREVIAS:

1. TRES CAUSAS QUE, PARA NOSOTROS, JUSTIFICAN ESTE TALLER:

Los cuentos populares de tradición oral van desapareciendo del ámbito familiar.

Las causas son claras:

Primera: Ha desaparecido el tiempo y el espacio para hacerlo:

Chimenea con fuego y sin televisor.

Los trabajos rutinarios del campo: recoger la aceituna, la vendimia, cosechas en general.

Segunda: La familia ya no es un núcleo de transmisión de valores culturales: Ahora vivimos en una sociedad multimedia en la cual hasta la literatura escrita tiembla.

Tercera: Otras causas: Para que pongáis aquí los motivos que se os ocurran, seguro que hay muchos más.

Este taller busca recuperar el amor por la tradición de contar historias, hay que buscar momentos, espacios, lugares para contar cuentos, hay que hacerlos complementarios de la televisión y de los entornos multimedia: Internet es un foro estupendo. Es la única posibilidad de supervivencia que tienen.

2. TRES POSIBLES USOS DE LOS CUENTOS:

- Por un lado contarlos e ilusionar a los que escuchan por este placer de escuchar y de contar historias.
- Podemos implicar a la gente preocupada por nuestra cultura y a nuestros/as alumnos/as en hacer un trabajo de investigación y catalogación de los cuentos de la zona. Puede ser una propuesta ilusionada.
- En tercer lugar, el cuento es un elemento motivador para iniciar...tantas cosas!

3. TRES COSAS ANTES DE CONTAR CUENTOS:

1. *Seleccionar* un cuento que nos guste.
2. *Adaptarlo* a nuestra forma de hacer y vivir.
3. *Hacer* que el cuento que expliquemos sea una obra de *arte*.

DOCE COSAS, MÁS UNA, QUE DEBE DE SABER LA PERSONA QUE QUIERA NARRAR CON ÉXITO:

1. *Asimilar el cuento.* Si no se poseen los sentimientos de los que habla el cuento, este no se puede contar bien.

No debemos explicar un cuento que no nos diga nada, debemos hacerlo de forma que los oyentes reciban la misma impresión que nosotros y el mismo grado de intensidad.

El éxito depende del dominio que se ejerza sobre las propias disposiciones y del sentimiento de comunión íntima y *directa* con las personas del auditorio. Debemos sentir el pulso de las personas que nos escuchan y notar como vibran con nosotros.

2. *Saberse el cuento.* Hay que conocer la historia con muchos detalles, asimilarla completamente, debe llegar a convertirse en una historia personal.

La *memorización no conviene* quita espontaneidad. Es mejor saber el qué ha de pasar, vivirlo y explicarlo con vuestras palabras.

No obstante, *sí* que hay que memorizar *aquellos cuentos que son rimados*, aquellas frases o pasajes que por su belleza y sonoridad han de ser reproducidos lo más fielmente posible.

El resto de las historias hay que *apropiárselas*, ¿cómo?, simplemente:

- *Construyendo el armazón* de los hechos.
- *Separando el grano de la paja.*
- *Ordenando y titulando* los hechos seleccionados.
- Y tratando de hacer una *visualización* interna del nuevo esquema.

3. *Tomarse el cuento en serio.* Tratarlo con respeto, tener fe en el valor que tiene y en el placer que encontrasteis al leerlo (o escucharlo) y el que pueden encontrar los que os escuchan. Si dais la impresión de que no os creéis lo que contáis o que lo encontráis ridículo, o que sois indiferentes, el público encontrará que no vale la pena escucharlo.

4. *Crear un ambiente adecuado.* Las condiciones físicas en el momento de contar cuentos, son muy importantes:

- El auditorio puede estar en *semicírculo* y el contador o contadora opuesto a ellos, de forma que se vea clara la diferencia. No círculos. No aulas tradicionales donde todos ven el cogote de delante. No mesas. Todo esto siempre en la medida de lo posible, claro.
- Es interesante que el grupo no sea muy numeroso y que se pueda establecer *una proximidad física*, necesaria para la comunicación interpersonal que pide el arte de explicar historias. Como mínimo os tendríais que poder ver bien la cara.
- El *silencio* para empezar es importante, pero es más deseable que este venga de forma natural, sin pedirlo expresamente o con insistencia. Muchas veces es *más prudente fiarse del poder seductor del cuento* para conseguir el silencio.
- Lo que *no se debe hacer nunca es romper la magia para pedirle a un niño que calle*, o para decirle a una niña que este quieta. A veces no hay más remedio, es cierto. El mejor de los sentidos es dejar actuar el sentido común.

5. *Iniciar con fuerza y motivando.* Se ha de notar con intensidad la disposición inicial del narrador hacia la historia que quiere contar. Ha de evocar el ambiente y la emoción principal de la historia desde el principio.

6. *Explicar de forma sencilla y natural.* Por ejemplo es ridículo disfrazar la voz y hablar afectadamente cuando hablamos a los niños: “queridos amiguitos, os voy a contar un cuento muy bonito...”. Hay que ser natural, la solución es vivir el cuento tan intensamente que no podáis pensar en vosotros mismos, ni en la voz que ponéis, ni en cual es la postura más adecuada para cada momento,...

Si lo hacéis así, os adaptaréis al auditorio, a su edad y características y, lo que es más importante, sin que os deis cuenta.

7. *Explicar el cuento con acción.* Los incidentes han de situarse uno detrás de otro, cada uno en el lugar que le corresponde. La acción debe ser ininterrumpida y de una velocidad siempre en aumento, desarrollarse con rapidez y acabar con un golpe de efecto eficaz. *Los finales son muy importantes.*
8. *Explicar la historia dramáticamente.* El narrador oral tiene esta ventaja respecto al autor escrito, puede utilizar, además de la palabra, el tono de voz, los gestos, las herramientas de comunicación no verbal.

Pero ojo no es un actor:

ACTOR

Interpreta
 Interioriza para FIJAR EL TEXTO
 Construye físicamente
 Relación con otros personajes
 Público = cuarta pared
 Expresivo
 Representación
 Acción

CONTADOR

Sugiere
 Interioriza para REINTERPRETARLO
 Sugiere imágenes
 Relación con el público
 Público = interlocutor
 Expresivo–comunicativo–interactivo
 Presentación
 Evocación Sugerencia

Las pequeñas modulaciones de la voz, la movilidad de la mirada, los gestos de las manos, todas estas cosas nos pueden ayudar a ahorrar adjetivos y a hacer más ágil la narración. Pero el narrador no interpreta personajes, si simplemente los perfila, despertará la imaginación de los oyentes para que sean ellos los que recreen las escenas.

El valor dramático de una persona que interpreta depende sobretodo de la claridad y la fuerza con que se representen los acontecimientos, los personajes que su mente va describiendo. Se debe tener la imagen clara delante de los ojos para explicarla correctamente. No expliquéis nunca un cuento si antes no habéis dicho: *ya lo veo!*.

9. *Tener Calma:* Se ha de tener la tranquila seguridad de que se domina la situación y de que os desean escuchar, de que tendréis tiempo suficiente para explicar cada detalle y de que nadie encontrará que el cuento es demasiado largo. Se ha de imaginar que no se tiene prisa. Tranquilidad, calma y buenos alimentos, esta es la filosofía de las personas que quieren contar cuentos.

Si corres te pones nervioso y metes la pata. El narrador/a ha de parecer infalible. Con público adulto, se pueden integrar los errores, y dejar que el público se lo pase bien con ellos, pero, con niños y niñas sería romper la magia. Con ellos se ha de pasar por alto, (si nos dejan) que un detalle no tiene importancia, es más importante la globalidad de la historia.

10. *Hacer broma.* La risa es muy saludable, si la podemos provocar mucho mejor. Debemos sentir las partes donde el público puede reírse y ayudarlos un poco: un cambio de voz, un gesto, una mirada, un silencio, nos pueden ayudar.

Hay que dar tiempo a que la gente se ría a gusto o que saboreen la broma con una pausa, hablando más lentamente o repitiendo la frase, enfatizando.

11. *Que se note que estáis entusiasmados y entusiasmadas.* Se ha de contar el cuento con ganas, si lo hacemos llegaremos más y mejoraremos la calidad dramática.

Si estáis hartos o cansados, los que os escuchan lo notarán y acabarán hartos y cansados también. Si no os interesa el tema no haréis que les interese a los demás. Si un cuento ya os aburre porque lo habéis contado muchas veces, cambiarlo, hay miles, guardar muchos en vuestra colección particular.

Si aún así estáis cansados y aburridos, fingir, fingir lo mejor que sepáis y que no se note!, aunque se notará, pero hay que aprender a fingir, que para eso somos “Cuentistas”.

12. *Elocución.* Es muy importante para contar historias, se ha de modular la voz, poner atención a la pronunciación..., pero ninguna técnica le produce a una voz el encanto necesario si la persona parte de sentimientos completamente falsos cuando va a explicar un cuento.

Nunca gritar. Es totalmente inútil hablar demasiado fuerte. La voz tranquila y reposada del narrador, la limpieza en la articulación, es lo que facilita la comprensión, no el volumen. En una sala reducida, adoptar el tono de conversación, en una sala grande se debe enfocar la voz al fondo de la sala y hablar claramente y con limpieza, articulando y parafraseando bien. Si tenéis tendencia a los sonidos guturales o nasales, es mejor estudiar un poco de dicción con una persona experta.

Tampoco hay que hablar tan bajito que no os oiga nadie y perdiendo intensidad, esta es muy necesaria.

Y la última (más una) resumen de las doce que nos la da Sara C Bryan:

Un método asegurado para tener éxito en la narración comprende: la simpatía, la comprensión y la espontaneidad. Es necesario apreciar el cuento, sabérselo bien y, entonces, sirviéndose de la imaginación creadora como de una constante fuerza vivificante y dejándose dominar por el espíritu del cuento, decirlo con todo el corazón, sencillamente, vivamente, con gozo.

CINCO LÍNEAS PARA UN PERFIL NARRATIVO O CÓMO DISEÑAR UNA BUENA “MASCLETÀ”:

1. Motivación o traca inicial: La narración ha de empezar con una traca que sea capaz de desvelar el interés y captar la atención de los que escuchan: una adivinanza, un juego de palabras, un pequeño juego o canción... Una vez iniciada la narración ha de mantener un ritmo creciente, para ello es bueno plantear interrogantes que, a medida que avanza la historia, se van haciendo más intrigantes.
2. Inclusión de otros elementos pirotécnicos. A lo largo de la narración se pueden introducir personajes y elementos hasta entonces desconocidos:
 - a. *De identificación:* imágenes familiares, recursos que interesen al grupo que escucha, recuerdos de experiencias pasadas comunes...
 - b. *De sorpresa:* adivanzas, paradojas, gestos sencillos, hacer parte de la narración con mímica...
 - c. *De interpelación:* hacer preguntas dirigidas directamente al grupo, establecer pequeños debates sobre la situación, hacer paréntesis y opinar sobre las acciones

de los personajes... Pero atención!, puede pasar que con las aventuras de los niños perdamos el hilo de la historia.

3. Llanuras de ritmo tranquilo: es imposible mantener el ritmo inicial y los que escuchan se ahogarían. Es bueno tener momentos de tranquilidad narrativa.
4. Clímax o *crescendo* hacia la traca final: Si la narración ha estado bien hecha, el interés ha ido creciendo hasta llegar a un punto máximo que prepara la conclusión de la historia.
5. Gran traca final: El final es muy importante, se debe mantener la atención en este punto y aprovecharlo. Es como el final de un chiste, se debe concentrar en él toda la fuerza narrativa e intentar no cargárselo. A los niños y las niñas les gustan más los finales tipo: *The Happy End* (...y vivieron felices.), pero podemos introducir otras posibilidades: sin ser angustiantes o aterradoras podemos dejar finales abiertos que mantengan la expectación.

TRECE MÁS UNA, IDEAS PARA ANIMAR CUENTOS

- *Conversar los cuentos.* Después de explicar un cuento es bonito hablar con los niños de las cosas que han visto, qué es aquello que más les ha gustado, reforzando los valores que para nosotros son importantes. Comentarlos en grupo asegura la comprensión del cuento y de sus conceptos.
- *Representar un cuento.* Con disfraces, maquillaje, títeres sencillos, unas veces marcando pautas y otras dejando libre el camino a la espontaneidad de los niños.
- *Ilustrar un cuento.* Hacer dibujos de aquello que se ha escuchado, cada niño/a puede dibujar una escena del cuento y hacer un mural para recordarlo.
- *Hacer un auca.* El auca es una de las primeras formas de ilustrar cuentos, es un recurso que utilizan los narradores de la edad media. Tiene dos ingredientes básicos: los versos y los dibujos que los ilustran. El hecho de versificar la historia obliga a hacer un esfuerzo de secuenciación y de síntesis muy importante desde el punto de vista educativo.
- *Sombras Chinas.* Se pueden hacer con el propio cuerpo o con muñecos de cartón, de hilo, de tela. Es importante ensayar con el foco las distancias.
- *Banda transparente u opaca.* Con papel transparente u opaco, según como se quiera el efecto, se van dibujando las diferentes escenas del cuento. Mientras se va explicando se hacen correr los dibujos o las ilustraciones.
- *Marionetas, títeres y muñecos.*
- *El montaje audiovisual.* Se pueden confeccionar diapositivas caseras con papel de acetato y rotuladores permanentes de colores. Después se añade una música sugerente y un o una narrador/a con gracia y voilà! Todo un espectáculo. Nota: Hay en el mercado discos de efectos especiales que son una pasada y que consiguen unos efectos especiales sorprendentes: tormentas, lluvia, puertas que chirrían,....
- *El cómic.* O cómo modernizar el auca para que se animen los adolescentes a introducirse en la magia de los cuentos.
- *Las canciones y los cuentos-canciones.*
- *El teatro imantado:* Un pequeño teatro de hierro, donde podemos poner figuritas imantadas de las que venden para las neveras.

- *El Paraguas*. Con un paraguas atado a la espalda y una tela grande, podemos construir una cabaña ambulante (nosotros vamos dentro) con una pequeña ventana por donde van asomándose los personajes. Este sistema es muy práctico y tiene la ventaja de la movilidad.
- *Buscar actores y actrices sobre la marcha*. Implicar a los que nos escuchan a hacer personajes de la historia, es muy divertido. Solo hay que disfrazarlos un poco y ya está: un sombrero, una máscara, una espada de juguete, etc. nos servirán.
- *Inventar cuentos*. Hay muchas técnicas, *Rodari* (“*la Gramática de la fantasía*”) es un maestro. Por cierto, ¿sabéis que le pasó a Caperucita roja cuando volvió a casa después de la famosa escena en casa de su abuela?. ¿No?. Pues a estas alturas ya os lo podríais inventar!

VA, VENGA, UNAS CUANTAS COSAS DE CREATIVIDAD Y EXPRESIÓN, FABRICA DE CUENTOS:

Una síntesis del proceso creativo podría ser:

1. Selección de elementos: Qué personajes, objetos, situaciones, pueden servirnos para una narración.
2. Transporte de los elementos seleccionados al mundo de la fantasía, alejándolos de su apariencia vulgar y cotidiana.
3. Formular preguntas:
Una vez transportados los elementos aparecen con un velo de misterio, llenos de interrogantes sobre sus características, cualidades, procedencia... Hay que dar, no una, sino pluralidad de respuestas a cada uno de los interrogantes.
4. Seleccionar y ordenar los materiales: de todas las posibles narraciones hay que escoger una e intentar aprovechar todo el material ordenándolo entorno al hilo narrativo seleccionado.

Siguiendo este proceso y aplicándole algunas técnicas de *Rodari*, tendríamos:

ELEMENTOS SELECCIONADOS	PROCESO DE TRANSPORTE	POSIBLES PREGUNTAS
<p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lluvia de palabras 2. Palabras que empiezan y acaban con... 3. Sinónimos, antónimos o familia de significados 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El binomio fantástico: juntar mediante una preposición las dos palabras aparentemente menos relacionadas (e.: nariz, grifo) 2. Transformar una palabra, suprimiendo o añadiendo letras, prefijos, sufijos (Ex.: Pre-casa) 3. Considerar la palabra letra por letra. (Ex.: Tía) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué relación tienen una nariz con un grifo?. De quien es la nariz?. Qué pasa con el grifo? 2. Qué es precasa? Quién vive en las precasas? En qué países las han de construir? 3. T.I.A. Timos inteligentes aplicados. Es una empresa? a qué se dedica?...
<p>Objetos:</p> <p>Comunes, que se puedan tener a mano, manipularse, y pasarse.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Este objeto parece un....pero en realidad es un... 2. Este objeto es efectivamente el que parece, pero tiene la propiedad de ... 	<p>Qué tiene realmente de especial este objeto? A quién pertenece? Quién lo encontró y donde? Qué le pasó de extraordinario a causa del objeto?,...</p>
<p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas que suelen hacer los niños y niñas: Qué es?, Para qué? Para qué sirve?... 2. Formular preguntas nosotros: Qué pasaría si el bar volara?... 	<p>Crear un clima de misterio entorno de las preguntas: no responderlas inmediatamente y fijar un momento para hacerlo. Despreciar las respuestas más usuales, plantear nuevos interrogantes,...</p>	<p>Qué pasaría con los camareros? Cómo se servirían los refrescos? Cómo serían los clientes que vendrían? Qué tipo de cosas servirían?</p>
<p>Cuentos tradicionales o conocidos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dar a cada personaje, lugar o situación un número o letra, cifras. Ej.: Blancanieves=A, Enano gruñón=B,... 2. Continuar la narración por delante o por detrás 3. Anticuento. Cambiar los cuentos e interpretarlos de forma diferente 	<p>Qué hacía Blancanieves antes de comerse la manzana? Antes de ser mineros a qué se dedicaban los siete enanitos? Qué pasaría si a Blancanieves no le gustaran las manzanas?</p>
<p>Recortes de periódicos o de cómics</p>	<p>Encontrar en los periódicos frases que den pie a combinaciones con otras frases o con gráficos o siluetas de cómics que puedan dar pie a otros "bocadillos"</p>	<p>Recortar y ordenar Pegar Comentar la noticia, la imagen o la viñeta.</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almodovar, A. R.* Cuentos al amor de la lumbre. Ed. Anaya. Madrid 1983.
- Cone Bryan, S.* El arte de contar cuentos. Ed Nova Terra. C. Nadal. Barcelona-77.
- Prop, V.* Morfología del cuento. Ed. Fundamentos. Madrid 1985.
- Rodari, J.* Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Ed. Aliorna. Barcelona 1991.
- Varios.* Dinamizar textos. Ed. Biblioteca de recursos didácticos Alhambra. Madrid 1989.
- Varios.* Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer. Talleres de lectura. Ed. Marfil. Alcoy 1990.
- Varios.* Expresión oral. Ed. Biblioteca de recursos didácticos. Alhambra. Madrid 1987.
- Varios.* Mil años de cuentos.(dos volúmenes) y además Mil años de cuentos del mar, y de animales y de terror y de (un montón de volúmenes)... Ed. Edelvives. A partir de 1996.
- Zaragoza, V.* La gramática (H)echa poesía. Ed Popular. Madrid 1987.

ENLACES DE INTERNET

- <http://www.1001eu.com/esp/index.html>
Página dedicada al mundo de la oralidad con enlaces interesantes de congresos y eventos del mundo de los cuentos.
- <http://www.1001eu.com/esp/XMaraton/index.html>
Página del Maratón de Cuentos de Guadalajara.
- <http://www.ciudadfutura.com/elraton/conte.htm>
Recopilación de cuentos filosóficos.
- <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/8099/conexiones.html>
Muchos enlaces a otras páginas de cuentos.

EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN EN URUGUAY

Teresita González Lavarello
Aicu-Uruguay

RESEÑA HISTÓRICA DE LA ESCUELA URUGUAYA HASTA LA INCLUSIÓN

- 1772** Los padres franciscanos autorizados por el Cabildo de Montevideo crean la primera Escuela oficial por la intervención del Estado y pública por el carácter gratuito y popular. Sus primeros maestros fueron Don Joaquín Ortuño y Don Manuel Díaz Valdés.
- 1778** Hacia este año habían 920 casas ocupadas por 4270 habitantes de los que 771 eran niños y niñas en edad escolar. Por estos datos se ve que era insuficiente la escuela dirigida por los padres franciscanos, ya que no cubría las necesidades educativas de la población. Iniciativas privadas surgen para cubrirlas, como la del Maestro Mateo Cabral, Joaquín del Pino, Eusebio Vidar, etc. Existían escuelas no mixtas.
- 1809** Primera escuela urbana municipal de Montevideo, gratuita, popular, fundada por el Cabildo, destinada en general a los niños pobres.
- 1815** José Artigas, nuestro héroe nacional crea en Purificación, la Escuela de la Patria. Fue la primera escuela pública y gratuita nacional. Decía: “La enseñanza de los niños y su educación... garantizaría... un pueblo que se gobierne a sí mismo con igualdad, libertad, seguridad y orden.
- 1821 – 1840** Antonio Larrañaga, durante la dominación portuguesa, propició las Escuelas Lancasterianas, con sistema de ayuda mutua de monitores. Fueron creadas en Inglaterra e imponían una disciplina de castigos. Se establecieron en toda Europa y América.
- 1855** Se realiza una evaluación de la educación a nivel país, y en su informe, se cuestiona la diversidad de sistemas de enseñanza.
- 1877** Se promulga la Ley de Educación Común.
- José Pedro Varela defiende la gratuidad, obligatoriedad y la laicidad, promoviendo su universalización. Decía: “Escuela abierta a todos, en todos sus bancos niños de todas las clases y cultos, hacen olvidar las diferencias, destruye las preocupaciones y las antipatías, inspira el amor a la patria común y el respeto a las instituciones libres”.
- “Programas en armonía con las exigencias de la época y la sociedad en que vive... textos en los que se encuentra, retratada la vida nueva, en lugar de conservar textos fósiles de la antigua escuela... capacidad de producir, crear, inventar.
- La educación solo es posible realizarla, conseguirla, hacerla efectiva, con el esfuerzo armónico de todos, de la familia, de la escuela, de la sociedad”.
- Fue el Primer Inspector Nacional de Instrucción Primaria y puso especial énfasis en la necesidad de formar maestros capacitados.
- 1889** Se crea el Primer Instituto Normal para la formación de Maestros capacitados en la reforma.
- 1900** La influencia de Carlos Vaz Ferreira y su concepto de “penetrabilidad” influyen en la educación.” Tanto el hombre como el niño aprenden en contacto con el entorno”.
- 1909** Se creó la Escuela para Sordos.

1913 Se creó la Escuela al Aire Libre.

1917 Se crean los Comedores Escolares.

1927 Se crea la Escuela para Ciegos. Se crean las clases diferenciales como Educación Especial, con Don Emilio Verdesio, quién "No estaba conforme con la organización escolar....." "Sus acciones se dirigieron a separar a los niños que tenían dificultades para aprender en las clases comunes y ofrecerles asistencia en ambientes educativos separados de los niños "normales".

1930 Se crea la Escuela Auxiliar para atender a los niños "anormales".

El establecimiento de clases diferenciales trajo como consecuencia la disminución de repetidores, facilitó la labor del maestro y los niños recibían una educación mayor en consonancia con sus aptitudes mentales.

1930 Se creó la Escuela para lisiados, mutilados y raquíuticos.

1932 Se creó el Laboratorio Psicopedagógico. Sebastián Morey y Otero, de relevante trayectoria que abrió paso al estudio y a la investigación, contribuyendo al diagnóstico de los niños con dificultades de aprendizaje, a la vez que a la superación profesional de los Maestros.

No se instrumentó su reinserción a las escuelas comunes, ni la inclusión institucional, laboral y social.

1937 "La enseñanza primaria en el medio rural" obra de Agustín Ferreiro, no plantea la separación de niños de su comunidad por fracasos escolares sino que busca errores en la propuesta educativa."..."atento a la diversidad de cada medio, la variabilidad de circunstancias, la psicología de cada uno y la personalidad propia del docente, es el maestro mismo el que debe forjarse sus herramientas de trabajo".

En Montevideo se crea la Escuela N° 12. hoy Escuela N° 70 donde se desarrolla el Plan Estable. Resurge la escuela activa, con un enfoque científico. En esta experiencia la Escuela no necesita seleccionar a sus niños. Atiende a todos en la medida de sus posibilidades. Los programas se adaptan.

1949 Se creó el Instituto Normal Rural con programas para Escuelas Rurales y granjas. Agrupamientos Escolares Voluntarios. Misiones Socio pedagógicas, etc.

La educación Especial cobra nuevo impulso con la docente Ma. Eloísa García Etchegoyen, quién transforma la Escuela Auxiliar en Escuela N° 1 de Recuperación Psíquica, dando la participación activa a los padres, poniendo énfasis en la integración del alumno "retardado mental" en la vida familiar y social favoreciendo la interacción con técnicos y profesionales del Equipo Multidisciplinario de la escuela. Se proporcionaba atención desde el nacimiento hasta la edad adulta.

1958 Se crean los talleres protegidos para la formación laboral de los jóvenes a cargo de docentes capacitados en habilitación ocupacional, con el objetivo de su inserción laboral en la comunidad.

1964 Se crea la Clínica de Estimulación Precóz – Primera en Uruguay y en el mundo a cargo de la profesora García Etchegoyen: "Se entiende que el déficit puede no ser irreversible".

Una investigación realizada sobre inserción laboral de jóvenes ubicados en puestos de trabajo en distintas empresas da que un 80% lo había perdido pero no por falta de habilidad o de entrenamiento sino por llegar tarde, falta de constancia, falta de tolerancia con compañeros o supervisores.

La creación en esta década de escuelas especiales en Montevideo y en el interior aumentó la segregación.

- 1970** Desde el ámbito internacional llegan a Uruguay conceptualizaciones sobre principios de normalización y filosofía de la integración.
- 1971** En New York la Declaración de los Derechos Humanos de los Retrasados Mentales es proclamada por las Naciones Unidas.
- 1975** La Declaración de los Derechos de los Impedidos. Comienza a usarse la Cascada de Deno en la Educación Especial. Se procura reinsertar a los niños en el sistema educativo según niveles de funcionamiento en el ambiente menos restrictivo posible (casa, hospital, escuela especial, escuela regular, combinaciones, etc).
- 1978** Visita el país el Dr. Larsen y plantea la Filosofía de la integración de niños discapacitados y no discapacitados en programas preescolares integrados..."Es el mejor momento para la educación de los niños discapacitados y no discapacitados juntos ... Los niños chicos no han aprendido las actitudes negativas, miedos, rótulos que nosotros ponemos en los deficitarios... Podemos prevenir el desarrollo de actitudes negativas... condiciones deficitarias secundarias... problemas de conducta".
- 1980** Los gobierno de América Latina y el Caribe plantean su preocupación por la calidad de la Educación.

En nuestro país las escuelas comunes siguen derivando a los niños de una franja marginal social a las escuelas especiales, lo que aumenta la segregación. En 1987 más del 40% de los niños de Educación Especial provenía de hogares ubicados bajo la línea de pobreza. Se los tipifica como discapacitados intelectuales.. Es un período de máxima segregación a contramarcha de las prácticas hacia la normalización. ...el énfasis no reside en el resultado del aprendizaje, sino en el proceso. (Coll)

Es necesario diseñar la escuela para el futuro.

- 1986** Se creó la Asociación Down del Uruguay – Organización no gubernamental de padres de niños con Síndrome Down.
- 1987** En 1987 más del 40% de los niños de Educación Especial provenía de hogares ubicados bajo la línea de pobreza. Se los tipifica como discapacitados intelectuales.. Es un período de máxima segregación a contramarcha de las prácticas hacia la normalización. ...el énfasis no reside en el resultado del aprendizaje, sino en el proceso. (Coll)

Es necesario diseñar la escuela para el futuro.

- 1989** Se promulga la Ley N° 16095 en procura de la equiparación de oportunidades para la persona con discapacidad. En Cap VII Educación. Art 34 dice: "Los discapacitados deberán integrarse con los no discapacitados en los cursos curriculares, desde la educación preescolar en adelante siempre que esta integración les sea beneficiosa en todos los aspectos..."

El Cap VIII. Trabajo. Art 41 dice: "La orientación y la rehabilitación laboral y profesional deberán dispensarse a todos los discapacitados según su vocación, posibilidades y necesidades. Y se procurará facilitarles el ejercicio de una actividad remunerada...."

Está la ley, pro aún año 2003 no se reglamentó su puesta en vigencia.

- 1990** En Jomteim, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, manifiesta la necesidad de: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje con especial atención a las personas impedidas para garantizar la igualdad de acceso a la educación, como integrantes del sistema educativo.

- 1990** La CEPAL se pronuncia por una Propuesta de transformación Productiva con equidad, satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de las personas impedidas e igualdad de acceso a la educación.
- 1991** La Declaración de Vancouver demanda los principios de vida independiente y que la discapacidad sea definida dentro del contexto de cambio social y no sea vista como un problema individual.
- 1992** La American Association on Mental Retardation propone un nuevo modelo de definición, evaluación, intervención y cambio de categorías, sosteniendo que las capacidades, deberían ser considerados en cada ambiente social, donde el niño “vive”, aprende, juega, trabaja, se socializa e interactúa.
- 1994** Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.

Salamanca España. Se presentó oficialmente la nueva terminología de Necesidades Educativas Especiales y también la Educación Inclusiva, para ser tenidas en cuenta por los distintos países y para que se incluyeran en las nuevas políticas educativas. Escuela abierta a la diversidad, Escuela comprensiva para todos. Nuestro país fue partícipe y se comprometió a dar cumplimiento a lo emanado en ella. Nuestro representante fue la profesora García Etchegoyen.

Unesco proclama: “Las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva, son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos, además proporcionan una educación eficaz para la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y en último término, la relación corte – efectividad de todo el sistema educativo”.

- 2000** Circular Nº 458 de ANEP – CEP – Secretaría General.

Artículo 1. La ANEP por intermedio de sus Organismos Desconcentrados y en especial a través de la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales coordinará la atención para la integración de los alumnos con discapacidad desde su más temprana edad....

Artículo 2. Asimismo coordinará los trabajos con los niños o jóvenes con discapacidad. Se estudiarán sus capacidades remanentes disponiendo para eso no solo de los recursos del o de los equipos multidisciplinarios sino también de las coordinaciones con entidades estatales nacionales o departamentales y con Organizaciones no gubernamentales.

Artículo 3. Los discapacitados deberán integrarse con la población de cursos curriculares desde la educación preescolar en adelante siempre que esta integración sea beneficiosa en todos los aspectos. Continúa en Artículos 4 – 5 y 6.

Debemos reconocer la necesidad de una política educativa, hay una ley, una circular, que no se efectiviza. La integración de los alumnos discapacitados en la escuela es un derecho, que debe ser reconocido, planificado cuidadosamente y apoyado. Implica reformas en todo el sistema educativo. Es necesaria la Coordinación efectiva de la Educación Especial, con Primaria y preescolar para lograrla. No todos los docentes aceptan la idea de que todos los niños con necesidades educativas especiales que lo soliciten ingresen en la Escuela. Depende en muchas oportunidades del criterio del Maestro Director.

- a) El curriculum deberá ser flexible y adaptado.
- b) Se deberá atender la formación docente

- c) Los equipos de apoyo y asesoramiento al docente y a la familia, deben enriquecer la propuesta.
- d) El Centro escolar deber tener una organización adecuada.
- e) Se debe atender y participar en la comunidad educativa.

Deseamos una inclusión, que vaya más allá, de la integración escolar. Deberá significar una acogida incondicional a cualquier alumno, en cualquiera de las situaciones que se encontrare.

La escuela uruguaya, se siente impotente, para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas especiales que los alumnos presentan: alumnos deficientes, superdotados, autistas, problemas de conducta, de aprendizaje, alumnos víctima de abuso sexual, del maltrato, hospitalizados, problemas sociales, económicos, etc., etc., que vemos en la actualidad.

Esta realidad nos obliga a continuar en el perfeccionamiento, en la búsqueda de metodológicas, instrumentos, capaces de ser contrastados constantemente en la práctica y en la renovación continúa.

Mejorarla es un compromiso y responsabilidad de muchos.

“Si un niño no puede aprender de la manera que le enseñamos, enseñémosle de la manera que él pueda aprender”.