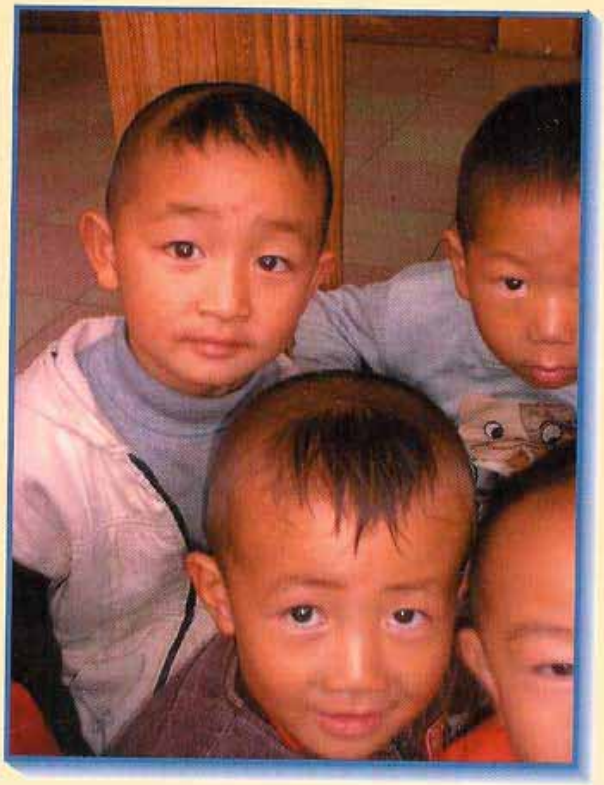
Puertas a la Lectura
Universidad de Extremadura
Suplemento 18

Lectura e Infancia



Juan Manuel Moreno Manso
Ángel Suárez Muñoz
Eloy Martos Núñez
(Coordinadores)

Universidad de Extremadura
Vicerrectorado de Acción Cultural
Vicerrectorado de Coordinación
Universitaria y Relaciones Institucionales
Servicio de Publicaciones
Seminario Interfacultativo de Lectura

Edita:

JUNTA DE EXTREMADURA
Consejería de Educación

PUERTAS A LA LECTURA Nº 18

Coordinación:
Juan Manuel Moreno Manso
Ángel Suárez Muñoz
Eloy Martos Núñez

Ilustraciones:
Alberto E. Martos García

Apoyo Documental:
Sergio Suárez Ramírez

Portada:
Antonio Albarrán Serrano

Depósito Legal: BA-362-2005
ISBN: 84-96212-37-8
Imprime: Imprenta Moreno (Montijo)

ÍNDICE

Presentación 7

Prólogo de la Excma. Consejera de Educación 9

Prólogo del Vicerrector de Extensión Universitaria 11

Prólogo del Decano de la Facultad de Educación 13

E-Learning para niños: Internet y educación. *José Agustín Sánchez Villalón* 15

Balacera. *Iván Osorio Sabogal* 26

La otra cara del "milagro" chino: pobreza e infancia en las zonas rurales.
Antonio Albarrán Serrano 32

Modelo PASS (Planificación, atención, procesamiento sucesivo, procesamiento simultáneo) y dificultades de lectura. *Mª Ángeles Garrido y Miguel Puyuelo Sanclemente* 43

La segmentación de oraciones escritas por niños de 7 a 12 años. *Jorge Vaca Uribe* 58

Orientaciones para la intervención psicopedagógica en niños con Síndrome de Asperger y Autismo de alto nivel de funcionamiento cognoscitivo.
Myriam De la Iglesia Gutiérrez y José-Sixto Olivar Parra 70

Socialización de los estados mentales a través de los cuentos de hadas.
Mª José Rabazo Méndez y Juan Manuel Moreno Manso 84

El cuento en el ámbito educativo y terapéutico.
Mª Elena García-Baamonde Sánchez y Pedro Javier Montero González 96

Nuevos retos para los Servicios de Protección a la Infancia.
Mª José Amor Muñoz, Consuelo Álvarez Domínguez y Antonio Galán Rodríguez 101

Malos tratos físicos graves en menores de cinco años: Estudio descriptivo en Catalunya.
Noemí Pereda y María Forns 111

Redes Sociales: Una propuesta organizacional alternativa para la mejora de la intervención psicopedagógica en el ámbito de la Atención Temprana.
Claudia Fabiana Siracusa y Francisco Cruz Quintana 122

El aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil.
Mª del Carmen Pretel Manso y Alejandro Megías García 127

Comentarios a los derechos a situación de las hijas e hijos de mujeres reclusas en México.
Araceli Brizzio de la Hoz 134

El abandono del niño. Limitaciones en el estudio del abandono físico infantil.
Juan Manuel Moreno Manso y María José Rabazo Méndez 140

Snoezelen: El despertar sensorial.
Pedro Javier Montero González y Mª Elena García-Baamonde Sánchez 153

Infancia y conflicto. Inadaptación social y respuesta educativa. La importancia de conocer la realidad escolar y laboral para ofrecer respuestas formativas e introducir mejoras eficaces.
Ángel Suárez Muñoz y Gloria García Rivera 162

Consecuencias del consumo de bebidas energizantes en jóvenes. Descripción de un caso.
Iván Osorio Sabogal y Marisela Díaz Tremarias 188

El impacto del niño autista en la familia.
Javier Reyes Rodríguez y Olga Mesías Zafra 196

Los derechos de los niños y de las niñas. Una experiencia docente.
Esther Ramos Gorospe 208

El nuevo marco de referencia para replantear el nexo infancia-educación: la sociedad del conocimiento. *José Antonio Hernanz Moral* 215

Una propuesta de intervención en fobias escolares y ansiedad de separación en el ámbito escolar. *Eloísa Guerrero Barona y Ascensión Balsera Tobajas* 226

La protección a la infancia. El Centro de Atención a Menores "San Juan Bautista". *Mª Teresa Rodríguez Molina* 235

Para saber más. *Ana Bravo Gaviro* 245

PRESENTACIÓN

Como responsables de la Revista "Puertas a la Lectura" nos es grato presentar este nuevo número que aborda, como siempre, una amplia gama de artículos y temas de indudable interés.

Aparece en un momento igualmente relevante en el contexto nacional y regional. A escala nacional, se está redefiniendo la didáctica de la lengua y la literatura para acomodarla a los retos de la situación actual.

Como se dice en un reciente documento suscrito por diferentes profesionales en Alcalá, hay que afrontar los resultados negativos de distintas evaluaciones nacionales e internacionales (v.gr. el informe PISA sobre Lectura, en particular), que reflejan una situación problemática de la enseñanza de lenguas en la escuela española. Se hace preciso, pues, conceder una especial atención a la formación lingüística y literaria, dentro de una consideración plurilingüe y multicultural.

En el plano regional, se hace preciso incidir en la formación del profesorado de los distintos niveles educativos en estas cuestiones de tanta importancia, y el hecho de que la Consejería de Educación aliente publicaciones como ésta es un síntoma de la sensibilización hacia todo esto, de lo cual lógicamente nos felicitamos, pues la educación es siempre una política de todos, y una de las barreras más artificiales es precisamente el linde que se ha querido establecer entre la Universidad, de un lado, y los colegios e institutos, del otro. La participación de profesionales de "uno y otro lado" en este número dice bien a las claras cuál es nuestra posición, que se resumiría bien en la conocida expresión de la inutilidad de "poner puertas al campo".

Por otro lado, el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura está específicamente vinculada a temas y responsabilidades de una proyección no sólo educativa, sino social y cultural, tales como los relativos a las políticas de lectura, el protagonismo emergente de la biblioteca escolar y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el papel del patrimonio cultural, como señas de identidad de una comunidad y herramientas estratégicas en la formación de los ciudadanos, y todo ello ha de impregnar a la escuela y el trabajo de los equipos y de los profesionales.

Eloy Martos Núñez
y Ángel Suárez Muñoz
Director y Secretario
de Puertas a la Lectura

PRÓLOGO DE LA CONSEJERA DE EDUCACIÓN

Hablar de la INFANCIA en términos generales es referirse a una etapa de nuestra vida llena de espontaneidad, ternura e inocencia. Hablar de la INFANCIA desde la atalaya educativa es, además, proponer retos, plantear iniciativas, fijarse metas y comprometerse a llevar a cabo, desde la perspectiva del educador y, también, desde la Administración Educativa, un ambicioso proyecto que contribuya a la formación de las mujeres y los hombres del mañana, quienes habrán de regir los destinos de la sociedad.

Y eso es así porque no hay otra etapa en la vida de las personas donde sea más factible, a la vez que arriesgado y delicado, `moldear´ e inculcar principios, valores y conocimientos, como ésta de la INFANCIA. Precisamente, por eso, también es una etapa de riesgo. Así, con demasiada frecuencia por desgracia, nos enteramos de atropellos, abusos y manipulaciones de esa frágil condición humana, incapaz de reaccionar y contrarrestar por sí sola con energía y resolución suficiente estas negativas influencias.

El mundo educativo tiene, sin duda, en la INFANCIA el reto más importante. Es en esta etapa en la que es preciso redoblar los esfuerzos, sin escatimar recursos, y reflexionar responsablemente acerca de los programas, los contenidos, la EDUCACIÓN en suma, que queremos y debemos transmitir.

Dentro del conjunto enorme y diversificado de elementos que componen el proceso formativo y educativo de la INFANCIA, las llamadas destrezas instrumentales básicas adquieren una especial relevancia. Con ellas cualquier persona puede afrontar básicamente los retos que diariamente le plantea una sociedad cada vez más competitiva y, en cierta medida, hostil.

Y sin que ninguna de las destrezas básicas sea más importante que las demás, la LECTURA aparece como la que mejor permite alcanzar y fortalecer la libertad de la persona. A través de la lectura el individuo accede a cualquier ámbito de conocimiento, desarrolla su imaginación (que siempre es el origen de las más sorprendentes invenciones, revoluciones y creaciones humanas) y estructura su propio mundo o realidad.

Hacer que los niños y niñas dominen esta destreza fundamental que es la LECTURA y que a través de ella, se conviertan en ciudadanos autónomos, críticos y capaces de hacer frente a los intentos de manipulación y sometimiento de la sociedad, es una de las grandes metas educativas.

El reciente informe PISA, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), vuelve a colocar a nuestro país en un nivel poco ventajoso con relación a la LECTURA. Este dato debe hacernos reflexionar y multiplicar los esfuerzos y los recursos desde todos los sectores educativos y con

todos los agentes implicados en esta labor educativa, para que esta faceta de la formación de las personas, principalmente, en la etapa de la INFANCIA, recupere posiciones y, lo que es más importante, se convierta realmente en un instrumento de promoción y desarrollo cultural-educativo.

Hemos comentado que la LECTURA abre ventanas y puertas, permitiendo el acceso a conocimientos y realidades diversas. También es conveniente que, de vez en cuando (como es el caso que nos ocupa), leamos con ojos adultos y responsables, fijándonos en lo que no está escrito, resaltando lo que subyace detrás de lo que literalmente se nos muestra. Esta `otra lectura´ permite acercar enfoques diversos sobre una misma temática. Así, nuestro campo de conocimientos se amplia y aumentamos con ello nuestros juicios de valor. Hacemos realidad el dicho de que una persona con información es una persona con opinión.

LECTURA, INFANCIA, EDUCACIÓN; por ese orden o de cualquier otro.

Tres palabras, tres conceptos, pero un mismo depositario: la PERSONA.

Eva María Pérez López
Consejera de Educación

PRÓLOGO DEL VICERRECTOR DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Los profesores responsables del Seminario Interfacultativo de Lectura de la Universidad de Extremadura me invitan a prologar el número de Lectura e Infancia. Asistir al nacimiento de una publicación es siempre un acontecimiento feliz pero en esta caso existen al menos un doble motivo de alegría. En primer lugar porque es una publicación realizada por y desde la Universidad de Extremadura y en segundo lugar, y no por ello menos importante, porque esta revista va a ser distribuida por todos los centros educativos de nuestra región. Recuerdo, con cariño y nostalgia, aquellos libros con los que convivíamos en nuestra primera etapa escolar. Ellos abrieron nuestra mente y nos mostraron un mundo que apenas atisbábamos a imaginar desde aquel rincón del sur de nuestra región. Gracias a aquellos libros, escasos pero tal vez por ello más valorados, cimentamos la actitud que nos serviría de guía en el futuro. Si tenemos en cuenta que algunos de los profesores del Seminario Interfacultativo han sido maestros en sus comienzos profesionales entenderemos mejor la orientación profesional que se le da a este número de Puertas a la Lectura. Bajo el título Lectura e Infancia la publicación señera del seminario aborda el mundo de la lectura en la etapa más decisiva y crucial para iniciar esta actividad: la infancia. Estamos convencidos de que los maestros tienen la oportunidad de inculcar a los niños el placer de la lectura. Enseñar a leer debe ser la asignatura más importante que padres y maestros deben abordar. El reto de estimular la curiosidad por los libros es uno de los objetivos básicos de la educación por los primeros años. Sumergirse en las letras y enfrentarse con fascinantes aventuras en los mares del sur, imaginar islas desiertas donde permanece un tesoro escondido, conocer otras culturas sin abandonar la propia es el mejor legado para los que pronto serán los responsables de nuestra sociedad. Frente al gigantesco y omnipresente mundo audiovisual que pregona la globalización y la cultura única, la lectura se impone como el contrapunto a tanta sinrazón. La lectura facilita la reflexión, el pensamiento, la crítica y, en definitiva, la cultura.

La Universidad de Extremadura, cada día más comprometida con el entorno social al que se debe, no puede permanecer ajena a aquella realidad. El trabajo dirigido por los profesores Eloy Martos y Ángel Suárez es un claro compromiso con la formación de los niños. Conocedores ambos de la realidad educativa extremeña, tanto en su vertiente social como en la puramente técnica, ponen a disposición de la comunidad una herramienta útil que, sin duda, facilitará la difícil y no siempre bien reconocida tarea de enseñar.

Desde estas líneas deseamos a todos los niños, a sus padres y a sus maestros que este número de Puertas a la Lectura constituya el mejor vehículo para aprender y enseñar a leer. Con esa ilusión ha sido redactado, editado y distribuido. Me gustaría que cuando este ejemplar llegue a tus manos tengas, querido lector, el tiempo y el estímulo para disfrutarlo. Si consigues imaginar otros tiempos, otras realidades, otros lugares estarás creciendo como ser humano. Tal vez, sin ser del todo consciente, estarás caminando hacia una posición más libre, más tolerante y más culta. Esa es la verdadera educación. Ojalá que esta obra contribuya modestamente a tan noble tarea.

Segundo Píriz Durán
Vicerrector
de Extensión Universitaria

PRÓLOGO DEL DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

La formación en la lectura y la escritura es un fin de la sociedad que involucra a todas las etapas educativas por las que pasan los estudiantes y de una forma más general a toda la sociedad en la que éstos se desarrollan como personas.

Actualmente nos desenvolvemos en el mundo de la información en el que no solamente debemos conformarnos con saber interpretar un texto, sino también hay que tener la suficiente capacidad autocrítica para poder establecer las inferencias que se pueden extraer del mismo.

Así pues, los tiempos actuales exigen buenos niveles de compresión lectora, como base fundamental para acceder al conocimiento o al análisis de nuestra realidad, y para otras funciones importantes como desarrollar el pensamiento, la creatividad, en suma descubrir nuestro microcosmos y macrocosmos.

La lectura es una herramienta de reflexión y aprendizaje, un instrumento que permite la expresión del mundo interior y la comprensión de la vida simbólica en la cual estamos inmersos. Es un proceso complejo en el que siempre estamos sumidos. La lectura es el soporte de todo el proceso de aprendizaje, ya que por medio de ella se construyen significados.

Pero toda la información que nos invade no solamente viene expresada en textos más o menos inteligibles, sino que también se presenta en otras formas como imágenes, gráficos, tablas, esquemas,… que el lector tiene también que saber interpretar adecuadamente.

Muchas personas se preguntan si, en un mundo que cada día se expresa y se mueve desde lo oral y desde las imágenes, vale la pena insistir en la importancia de la lectura. Es posible que muchos más piensen que el esfuerzo de la escuela por desarrollar esta habilidad es un esfuerzo inútil, porque saliendo de ella, todo es imagen y la lectura se hace cada vez menos necesaria.

Sin embargo, es bien sabido las dificultades que tienen los estudiantes en la Educación Primaria o Secundaria para leer o comprender cualquier texto. Desde las matemáticas, también hemos observado cómo la comprensión lectora de los problemas es una de las principales dificultades de los estudiantes para resolverlos. Los mismos estudiantes para maestro se dan cuenta de las dificultades que tienen para leer y reconocen la enorme importancia que tiene hacerlo, y hacerlo bien.

Estoy plenamente convencido que ninguna habilidad reemplaza a la habilidad lectora. Considero que un buen libro nunca podrá ser reemplazado por ninguna imagen. Entiendo la lectura y la imagen como dos lenguajes diferentes que generan aprendizajes y sensaciones diferentes. En verdad la imagen a priori tiene un mayor atractivo pero éste nunca pue-

de compararse con la magia de la imaginación.

La imagen desarrolla en nosotros habilidades de rapidez, asociación, dinámica. En cambio, lo escrito nos permite reflexionar, organizar y reorganizar nuestros conocimientos, procesarlo de forma inteligente y retroalimentar aprendizajes. La imagen permite el desarrollo de habilidades muy importantes pero no suple a la lectura de lo escrito y las habilidades que con ella se desarrollan.

Así pues este número de la revista Puertas a la Lectura centrado en la Lectura e Infancia me parece un resultado importante en los logros que he descrito anteriormente. Es necesario desde la Educación Infantil desarrollar en los niños destrezas y capacidades que les hagan en un futuro individuos capaces de decidir por si mismo frente al mundo en el que se van a encontrar.

Como todos sabemos, uno de los pilares básicos para el acceso a la información y el conocimiento es saber leer y escribir y poder utilizar estas herramientas para aprender. Pero no solo la lectura es una herramienta para poder defendernos en la vida y asegurar nuestros derechos. La lectura tiene también una función lúdica de evasión que nos transporta a otros mundos imaginarios que sólo existen para nosotros, y son tan peculiares o hermosos que sería difícil describirlos o contarlos a otros tal y como los concebimos. La lectura es una de las formas de ser feliz que tenemos los seres humanos.

Desde muy pequeños, los niños de nuestro mundo experimentan en sus actividades cotidianas una interacción con la escritura. Ésta se encuentra presente de diversas formas en sus contextos de vida (en los envoltorios y carteles de sus productos habituales de compra como golosinas, helados, etc. en las instrucciones de los juegos, en el supermercado, en los rótulos de las calles, en los diarios y libros).

Los niños en familia adquieren conocimientos, experiencias y sentimientos muy importantes pero difieren unos de otros tanto como heterogéneos pueden ser los ambientes familiares en los que se desarrollan. Es la escuela la encargada de sistematizar este conjunto de aportaciones diferentes de cada uno de ellos encauzándolas hacia objetivos comunes encaminados siempre hacia el aprendizaje y hacia una formación integral.

La lectura orientada desde la Educación Infantil debe tener como principal objetivo que el niño disfrute con la lectura, se confabule con ella de una forma natural de forma que sienta el deseo de leer. Una metodología que haga que los niños tengan confianza en sus posibilidades y en la ayuda que reciben de su maestro en el largo proceso de aprender a leer, producirá auténticos individuos con personalidad propia y con capacidad de crítica del mundo real que le rodea.

Amparándome en la diversidad de niños que se reciben en la escuela, considero que las tareas encaminadas a que aprendan a leer tienen que tener en cuenta que no existe un método infalible para aprender a leer, ni una edad precisa. Los alumnos, también son diferentes en el ritmo de lectura, en los gustos y preferencias por historias, unos son más osados y quieren aprender rápidos, otros más lentos que no se mostrarán hasta sentirse seguros.

Una metodología basada en el respeto a la diversidad y el gusto por el aprendizaje en la infancia, no nos mostrará en un futuro inmediato (esta es la ingratitud de la Educación Infantil) esos grandes resultados que todos los docentes esperamos. En la Educación Infantil podremos observar que la imaginación y la sensibilidad del niño, bien encauzadas, pueden traducirse en una expresión oral y escrita que presente los primeros atisbos de un estilo propio y de un contenido original.

Pero serán otros profesores de Primaria o Secundaria o personas del entorno de estos alumnos quienes recogerán el fruto, de esta formación temprana, descubriendo personas bien formadas como lectores o escritores educados en una igualdad de oportunidades.

En esta introducción nos quedaría un aspecto importante que comentar, y es la educación del mundo de las imágenes desde la infancia. Pero este tema daría suficiente carrete para poder realizar otra revista.

Manuel Barrantes
Decano
Facultad de Educación

E-LEARNING PARA NIÑOS: INTERNET Y EDUCACIÓN

José Agustín Sánchez Villalón
Redactor de contenidos didácticos de Internet Education Services S.L.

RESUMEN

El crecimiento de Internet en los últimos años está convirtiendo a la Red en una herramienta indispensable en nuestra vida. Hoy día las transacciones económicas, las noticias, el contacto con los amigos, se llevan a término a través de equipos informáticos.

También la educación de los más pequeños está encontrando su lugar en la web. Profesores, técnicos y alumnos están creando sitios que pueden resultar importantes como herramienta a la hora de trabajar con ellos en el aula o en casa. Trataremos de exponer algunas herramientas necesarias que nos ofrece la red así como varios ejemplos de páginas dedicadas a la educación infantil, y el proceso para elaborar nuestra página para trabajar con nuestros alumnos.

1. INTRODUCCIÓN

La aparición de Internet ha supuesto una revolución en el campo de las comunicaciones de tal envergadura que solamente es comparable a la revolución industrial decimonónica.

Actualmente hemos conseguido recibir información desde cualquier parte del mundo rompiendo las barreras físicas y temporales. Una noticia que sucede en cualquier parte del mundo es recibida en tiempo real por todas las agencias en el resto. El masivo uso del e-mail nos ha permitido acercarnos a personas de todas partes haciendo al planeta Tierra mucho más pequeño. Se han reducido y simplificado las transacciones comerciales intercontinentales. Enviamos imágenes, música e, incluso entablamos nuevas relaciones personales con otras nacionalidades.

Internet nació a partir de las necesidades de comunicación interna que tenían algunas organizaciones, a partir de la unión de la informática a las redes telefónicas. El teléfono se había vuelto insuficiente para transmitir la creciente cantidad de información que se requería. Así surgieron las intraredes.

J.C.R. Licklider ya expuso en 1962 su idea de *Galactic Network*. Era una red de redes de carácter global que permitía a los usuarios gestionar información o programas desde cualquier terminal conectado a dicha red.

Ya en 1964 se comienza a trabajar en una red destinada al ámbito militar, RAND, que iba a permitir una comunicación vocal segura.

En estos años hubo varias investigaciones al respecto que discurrieron de forma paralela pero sin saber los investigadores de la existencia de las otras. La unión de todas ellas provo-

có la aparición de ARPANET. Éste fue el que evolucionó hacia Internet. ARPANET se basaba en el *internetworking* (trabajo entre redes), formado así un metanivel de la arquitectura de la red.

"En una red de arquitectura abierta, las redes individuales pueden ser diseñadas y desarrolladas separadamente y cada una puede tener su propia y única interfaz, que puede ofrecer a los usuarios y/u otros proveedores, incluyendo otros proveedores de Internet. Cada red puede ser diseñada de acuerdo con su entorno específico y los requerimientos de los usuarios de aquella red."

http://www.ati.es/DOCS/internet/histint/histint1.html.

El salto cualitativo de ARPANET a Internet se dio cuando la comunidad educativa de las universidades (sobre todo la UCLA) vio una forma mucho más rápida de publicar sus investigaciones que el método tradicional. Así los investigadores comenzaron a poner en común sus investigaciones de manera informal al principio.

Aunque faltaba un gran salto que llegó con la comercialización masiva y abaratada de los equipos, sobre todo a partir de la década de los años 80. Todo estaba preparado para que Internet llegase a los hogares.

2. BUSCADORES

Internet ha supuesto una revolución en los métodos de publicación y transmisión de ideas. Cualquier persona con unos conocimientos básicos puede publicar páginas en el *World Wide Web* (www). Este tipo de publicación requiere pocos medios: un ordenador conectado a Internet, un dominio y un servidor donde alojar las páginas. Así quedan eliminados todos los intermediarios que antiguamente rodeaban a la publicación, editores, distribuidores, etc; esto también ha provocado un abaratamiento de los materiales. En el mundo de Internet el papel ha dejado de ser necesario. Y también ha supuesto que cualquier usuario puede consultar lo que quiera desde la comodidad de su casa y con un mínimo de inversión. Probablemente esto suponga que la industria deba reestructurarse o incluso reinventarse.

La información y el número de páginas se ha incrementado en los últimos años. Actualmente existen unas 50.550.965 páginas web según los últimos estudios de Netcraft **(www.netcraft.com).**

"No obstante lo verdaderamente relevante no es la cifra, sino el crecimiento que la web viene experimentando desde su nacimiento.

En concreto hace tan solo 13 meses según NetCraft apenas se alcanzaba la cifra de 40 millones.

Aunque más impresionantes es que en pasar de los 30 a los 40 millones se tardaron 21 meses."

http://www.conocimientosweb.net/dt/article1255.html

Esto supone que tenemos que buscar una forma de organizar la web. Para eso han nacido los buscadores. Son portales que tratan de ordenar el caos que supone Internet de diversas formas: programas que recorren el www almacenando la información, que el propio creador añada su página a mano en los diferentes directorios, etc.

Yahoo
(www.yahoo.es)

Es uno de los buscadores más populares. Fue creado por un grupo de estudiantes universitario que querían organizar aquellas páginas que solían visitar más a menudo.

Ofrece dos tipos de búsquedas: introduciendo en una casilla los términos que deseas que aparezcan, o también puedes buscar en su directorio (muy recomendable). Actualmente es una de las empresas mejor cotizadas. Tiene versiones en muchos idiomas yahoo.com, yahoo.es, yahoo.fr, yahoo.co.uk, etc.

Además yahoo ofrece otros muchos servicios on line: correo gratuito con filtro antiespam, mensajería instantánea, álbum de fotos, juegos, y

una barra de navegación que puedes incluir en el navegador. A todo ello puedes acceder desde la página principal.

Google
URL: www.google.es

La estrella de los buscadores recientemente instalado en España con su versión *google.es*. Basa su éxito en tres aspectos, la sencillez, la efectividad y la rapidez.

Su página principal es sumamente sencilla: su nombre con sus colores característicos y un casillero donde introduces los términos para buscar, acompañado de las opciones de búsqueda. También puedes ir directamente al primer sitio que aparece en la búsqueda con su botón *Voy a tener suerte* (*I´m feeling lucky* en su versión .com).

Google tiene varios parámetros para indexar sus búsquedas y colocarlas por orden de importancia, aunque la más famosa es su *page rank*, es decir, una clasificación de páginas basada en votos. En rasgos generales, cuando una página tiene un enlace hacia otra, es porque la considera importante, eso se traduce en un voto. Si la primera página tiene un *page rank* alto este voto será también más importante que el de otra página que lo tenga más bajo. Estos votos, dan el *page rank* a través de una fórmula matemática (algoritmo de google), que da una calificación de 1 a 10, señalada con una línea verde en la barra de google. Una página que tenga un PR 8 aparecerá encima de una que tenga el PR 6.

Pero google usa también otros parámetros: popularidad de la página, repetición de ciertas palabras…

Google también incluye una barra de herramientas que puedes instalar en el navegador: **http://toolbar.google.com/intl/es/.** Dicha barra nos permite realizar las búsquedas sin tener que ir a la página principal de google, buscar en el interior del sitio, marcar con diferentes colores los términos que buscamos, así como navegar sin los molestos *pop-ups* y enviar información a google de aquellos sitios que visitamos. Todo ello lo podemos configurar de la manera que más cómoda nos resulte a la hora de navegar.

Otros

Existen otros muchos buscadores lycos.com, altavista.com, alltheweb.com, que también nos pueden resultar útiles para organizar nuestros recursos educativos. Su funcionamiento es muy parecido a los arriba citados.

3. PRINCIPALES PÁGINAS DE EDUCACIÓN

Portales educativos:

Aula Infantil
URL:
http://www.aulainfantil.com/:

Portal educativo destinado a educadores, padres y alumnos con noticias, informaciones, cursos *on line* de pago, juegos y recursos, todo ello enfocado a la educación primaria. Para acceder a algunas de las secciones de dicha página debes estar registrado. Tienes la posibilidad de recibir un boletín vía e-mail.

Su sección *Zona del peque* requiere el plug-in de Flash para poder disfrutar de sus contenidos **(http://www.aulainfantil.com/peque/peque_ai.htm).** En esta sección tenemos letras de canciones infantiles, adivinanzas, chistes, poesías, etc, que como educadores pueden sernos de gran utilidad en el aula.

Dentro de la *zona del peque* también dispone de una sección de enlaces dividida en tres categorías: para hijos, para padres y para educadores.

La doctora Xinxeta
URL:
http://www.grimm.ub.es/xinxeta

Portal educativo destinado y recomendado para niños sobre todo de primaria. Realizado en Flash. En este portal los niños pueden enviar sus dudas escolares a la doctora Xinxeta y ella les responde a través de un foro. También pueden enviar los más pequeños sus trabajos escolares y dibujos y les son publicados en la página. Tiene una pequeña sección de enlaces a otras páginas clasificados según el usuario: padres, otros niños, educativos, juegos, etc.

Las animaciones son muy completas y mantienen la atención del pequeño con animaciones en Flash mientras la página carga.

Chaval.es
URL: http://www.chaval.es

Otro portal destinado a la educación infantil. Pertenece a **www.red.es** que es una empresa pública adscrita al Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Debemos señalar que **www.red.es** es el creador del proyecto "Internet en la escuela". Este ambicioso proyecto pretende hacer llegar la sociedad de la información al entorno educativo (ver: **http://internetenlaescuela.red.es**).

www.chaval.es nos incluye un certificado de navegación segura, así como filtros para proteger a los niños y evitar que entren en páginas con contenidos inadecuados. También ofrece una dirección de contacto con los departamentos encargados de delitos informáticos de la Guardia Civil y de la Policía Nacional.

En sus secciones ofrece juegos, adivinanzas y enlaces a otras páginas que relacionadas con el mundo de la televisión y el cine, con personajes que los niños ya conocen. Tiene una sección de libros que nos puede resultar muy útil como educadores, ya que los propios niños votan los libros que más les gustan.

Portal Didáctico
URL: www.portaldidactico.org

Directorio de enlaces a páginas de interés educativo organizado por

materias. En el se encuentran enlaces a páginas de todos los niveles, desde educación primaria hasta páginas de educación universitaria. Puede ser una buena guía para encontrar recursos.

Profes.net
URL: www.profes.net

Portal dirigido a los educadores patrocinado por la editorial SM. Contiene recursos divididos en los distintos niveles de enseñanza, infantil, primaria y secundaria. Tiene fichas representativas de los materiales que patrocina, que se pueden ver a través del programa Acrobat Reader **(http://www.adobe.es/products/acrobat/readstep.html).**

Aparte de estos materiales ofrece gran cantidad de noticias sobre cursos especializados, artículos y foros de debate sobre las nuevas técnicas de enseñanza.

Diccionarios:

Un elemento que se ha vuelto imprescindible en nuestra máquina son los diccionarios. Nos permiten tener gran cantidad de información a un solo clic de ratón o tecleando una palabra en un formulario.

Entre otros podemos citar:

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española

URL: www.rae.es

Este diccionario se añade a nuestro navegador arrastrando el enlace hasta la barra de vínculos, en el caso de que utilicemos el Internet Explorer, o arrastrando en vínculo hasta la *barra de herramientas personal*, en el caso de que usemos Netscape. Para usarlo solamente tendremos que desplegar los vínculos y pulsar el botón de diccionario. Se nos abrirá una pequeña ventana con un formulario. Tecleamos el término que queremos buscar y nos dará los significados que posee dicho término, según la RAE.

Este diccionario exige estar conectado a Internet porque todas las consultas se realizan *on line*.

Diccionarios.com

URL: www.diccionarios.com

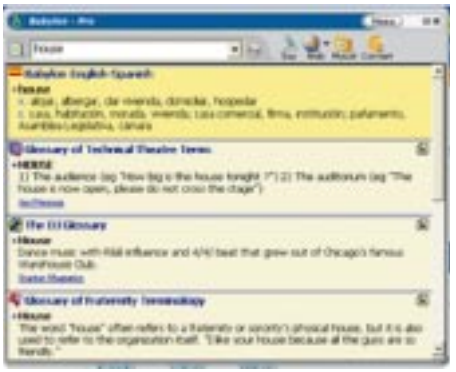
Ofrece distintos tipos de diccionarios: de la lengua española, bilingües, ideológico, de sinónimos y antónimos. Para poderlo usar debemos ir a su página principal. Nos permite un número limitado de búsquedas. Para disfrutar de todos sus servicios sin tener accesos restringidos necesitamos ser miembros de pago.

Al hacerse las consultas en la página principal necesitamos tener la conexión a Internet activa. Pero tiene la gran ventaja de que podemos hacer la misma consulta en distintos diccionarios sin cambiar de página.

Babylon

URL: www.babylon.com

El diccionario bilingüe más popular en la red. Es un diccionario de pago que puedes usar sin tener que abrir ninguna ventana.



Ofrece dos formas de búsqueda. La primera es abrir el programa y teclear la palabra que queremos buscar en la pequeña ventana que se nos abre en el escritorio. Automáticamente Babylon se conecta con los distintos glosarios que utiliza para devolverte los significados.

La segunda forma de consulta es muy útil porque te permite trabajar con otros programas. La interfaz es muy simple porque tan sólo ponemos el vector encima de la palabra y con y una combinación de teclas que hemos elegido al instalar el programa.

Aparte de devolvernos la traducción de la palabra a los idiomas que hemos preseleccionado nos da las formas de uso o las distintas frases hechas en las que se usa en los diferentes idiomas.

Podemos escuchar como se pronuncia la palabra, acudir a un glosario específico, consultar los cambios actualizados de moneda.

Babylon nos proporciona una versión de prueba de 30 días. Si satisface se puede entonces comprar la licencia para usarlo en cualquiera de sus diferentes versiones.

Diferentes materias:

Supersaber
URL: www.supersaber.com

Interesante página realizada en flash con varios juegos referentes a distintas materias: biología, anatomía, matemáticas, ortografía.

Al ser una página en flash resulta muy atractiva por su diseño. Todos sus personajes interactúan con el usuario, de manera que el niño muestra un gran interés. La mayoría de los juegos son carreras en las que tu personaje corre contra el tiempo. Por cada respuesta acertada tu personaje avanza.

La página esta enfocada a un público de educación infantil o de primaria, adaptándose al proyecto curricular del Ministerio de Educación.

Artehistoria
URL:
http://www.artehistoria.com/

Página dedicada a la historia de las civilizaciones y a la historia del arte. Está estructurada en artículos que tratas de los diferentes momentos de la historia con hipervínculos hacia otros artículos.

El menú se divide en dos partes:

1. Contenidos: que a su vez se subdivide en:
   a. Genios de la pintura.
   b. Protagonistas de la historia
   c. Grandes batallas
   d. Crónicas de América
   e. Grandes momentos del Arte
   f. Colaboraciones
2. Secciones: que se subdivide también en:
   a. Tienda
   b. Utilidades
   c. Noticias
   d. Quiosco
   e. Enlaces

Esta página está enfocada a un público adulto, pero nos puede ser de gran utilidad a la hora de sacar materiales para el aula.

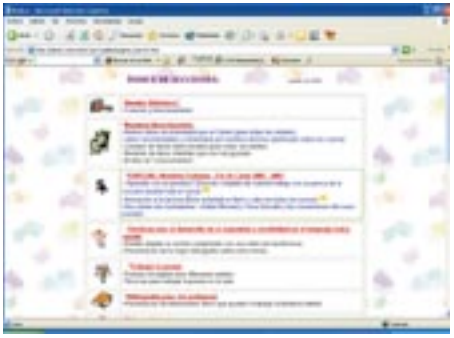
Arqueología
URL: http://www.dearqueologia.com/ninos_indice.htm

Página con entretenimientos para que los niños aprendan que la historia puede ser divertida. En ella pueden aprender como contaban los romanos, o como escribían en la antigüedad sus nombres.

También dispone de artículos y dibujos esquemáticos donde se muestran a los niños algunos de los tipos de vivienda que se construían en la antigüedad y de los elementos que utilizaban.

Animación a la lectura
URL:
http://almez.cnice.mecd.es/~cgalle2/pagina_nueva1.htm

Página destinada a promover la lectura en el público más joven. Es una creación de un grupo de profesores del colegio público "Tierra de Pinares", MOJADOS (Valladolid).



Tiene secciones en las que te puedes descargar técnicas para desarrollar las habilidades lectoras y comunicativas de los jóvenes, así como una amplia bibliografía dedicada a temas de lengua y literatura.

Caja Mágica
URL: http://www.cajamagica.net/

Esta web se dedica a provocar en el niño un interés por la lectura a través de la escritura. En todas sus secciones se admite la participación de los niños, que aprenden a interesarse por la escritura y la lectura.

Tiene una sección de enlaces a otras páginas todos ellos muy interesantes.

Orbitaletras
URL:
http://www.cnice.mecd.es/eos/MaterialesEducativos/mem2003/vocales/

Página dedicada a que los más pequeños aprendan las vocales. Muy bien realizada y con un excelente acabado en flash. A través de las animaciones los niños aprenden cuales son las letras que se van escribiendo en la pizarra.

Tienen ejercicios para aprender el movimiento que tiene la mano al escribir las diferentes vocales. El movimiento lo realizan haciendo avanzar una bolita con el ratón del ordenador. También tienen que unir grafías de vocales con las figuras que las emiten.

Menudo Arte
URL:
www.salarich.com/menudoarte/

Web destinada a que los más pequeños disfruten también del mundo del arte.

Ofrece secciones dedicadas a museos con secciones especiales para los más pequeños, como el museo Thyssen: **http://www.museothyssen.org/pequenothyssen/default.html**, o el Museo Pedagógico de Arte Infantil: **http://www.ucm.es/info/mupai/index.htm**.

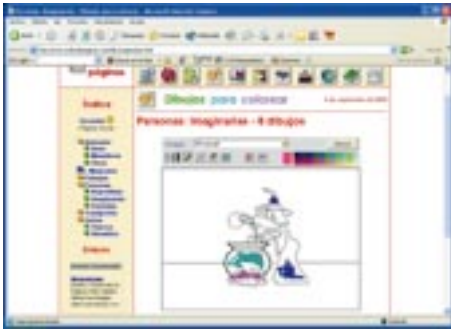
Contiene una interesante sección de Talleres donde a los niños se le enseñan teorías de dibujo, así como dibujos que se pueden imprimir para colorear, dibujar con el ratón en el ordenador, etc.

En la sección de Docentes publican información acerca de arte para profesores, concursos, exposiciones, programas, en definitiva, una nutrida selección de artículo que puede servir muy bien para que nuestros estudiantes entren a formar parte de cursos y seminarios dedicados al arte.

Dibujos para colorear
URL: http://www.indicedepaginas.com/dibujos.html

Una página dedicada a ejercitar en el niño el manejo de las paletas de colores con el ratón. Tiene gran cantidad de dibujos clasificados por

temas, en el menú de la derecha eliges el tema o dibujo que prefieras y la página te carga un subprograma con un dibujo que el usuario puede colorear eligiendo opciones de líneas o relleno y colores usando el ratón, o en caso de tenerla, una tableta digitalizadora.



La página tiene la opción de imprimir los dibujos con lo que podemos trabajar con ellos con el ordenador o bien imprimirlos y colorearlos sobre papel. También podemos imprimirlos una vez coloreados con el ordenador.

4. CREAR PÁGINAS PARA TUS ALUMNOS, VENTAJAS Y PROBLEMAS

Lo primero que debemos pensar a la hora de empezar con nuestra página web es a quién va destinada, porque la estructura y los contenidos de la página deben girar en torno al usuario. Si lo que tratamos de hacer es una página educativa para niños debemos hacerla sencilla y atractiva, porque no queremos que nuestro usuario se aburra leyendo demasiadas cosas en letra pequeña, ni que tenga que buscar en largos menús aquellas secciones que le interesen.

Imaginemos la siguiente situación. Tenemos un grupo de alumnos de siete años que están acostumbrados a leer cuentos para niños. Ese tipo de cuentos con grandes dibujos y poco texto con letras de gran tamaño. Estos cuentos tienen una trama muy simple que el niño puede seguir y asimilar sin aburrirse.

Ahora imaginemos que a estos niños les damos un texto al estilo de Rayuela de Julio Cortázar, en la que la trama salta de capítulo en capítulo, la línea temporal está rota y al final de cada capítulo te indica el capítulo al que debes dirigirte. Seguro que los niños no pasaban de la primera página, porque para ellos sería caótico.

Pues eso es lo que tenemos que hacer con nuestra página. Hacerla como un cuento para niños. Un contenido adaptado a ellos y una estructura simple.

Una vez analizado esto, vamos a profundizar en cuanto al contenido y a la estructura:

En el contenido debemos pensar que sea ágil y, en lo posible, dinámico. Cuando digo en lo posible me refiero a que una página muy dinámica supone la utilización de flash, el famoso programa de macromedia (http://www.macromedia.com), que, a pesar de ser muy efectivo en la creación de animación para páginas puede resultarnos caro, complejo y laborioso. Una solución es la de la utilización de gifs animados. Estas pequeñas imágenes las podemos encontrar en multitud de páginas para descargar de forma gratuita para incluirlas en nuestra página. En estas mismas páginas podemos encontrar otros materiales muy útiles como diversos tipos de fuentes, iconos, imágenes en jpeg, etc.

Convendría también no recargar la página con demasiadas imágenes o que estas sean muy pesadas. Por eso lo normal es que las imágenes sean tratadas antes de incluirlas en una web con algún programa de tratamiento de fotografía. De estos existen muchos en el mercado, e incluso existen algunos de ellos que son libres y de los que podremos disfrutar de forma gratuita. El más conocido es GIMP

(**http://www.gimp.org/downloads/**). Los programas más populares que se distribuyen con licencia serían:

Adobe Photoshop:

http://www.adobe.com/products/photoshop/main.html. Uno de los mejores programas de fotografía que se conoce. Es muy completo y permite un tratamiento de la imagen para ser publicada en la web. Él solo es capaz de reducir la calidad para ser publicada y a ti tan solo te queda elegir la opción que más te guste, aunque quizá para el novato pueda resultar un poco complicado por la gran cantidad de filtros y paletas con las que se puede trabajar, las capas, los pinceles, etc. Pero es excelente

para todos aquellos que sean amantes de la fotografía digital.

Macromedia fireworks: Excelente también el complemento de imágenes que incluye Macromedia en su paquete de programas **(http://www.macromedia.com/).** En sus últimas versiones este programa tiene una opción similar a un programa de FTP (**File Transference Protocol**) que nos va a permitir subir nuestras imágenes a nuestro servido sin necesidad de usar otro programa, con el consiguiente ahorro de tiempo. Fireworks puede exportar imágenes una vez tratadas a cualquiera de los otros programas del paquete. Esto nos permite que las fotos sean automáticamente compatibles con Dreamweaver o Flash. Supone un ahorro de tiempo considerable.

5. PRIMEROS PASOS. ¿CÓMO PUBLICAR?

Cuando nos enfrentamos a la publicación de una página web para que nuestros alumnos puedan usarla debemos tener muy claros los pasos que debemos seguir y que necesitamos para hacerla.

Tenemos que centrarnos en dos aspectos principales. Por un lado existen una serie de condicionamientos externos a nosotros y que debemos conocer:

El Dominio

Es la dirección que la página va a tener. Actualmente muchas empresas que se dedican a las conexiones de Internet: ya.com, telefónica, wanadoo, etc, te ofrecen la posibilidad de comprar el dominio. Pero debemos saber que muchas veces el dominio que queremos puede estar comprado, con lo cual debemos cambiar y no siempre es fácil si queremos que el dominio se ajuste al contenido de la página y que se pueda recordar fácilmente. Una opción es cambiar el .com, por .net o .tk, etc. Los dominios .es están más restringidos al ámbito empresarial.

Una vez que hemos encontrado un dominio que se ajusta al contenido de la página y que sea sencillo de recordar pasamos al siguiente escalón:

El Alojamiento

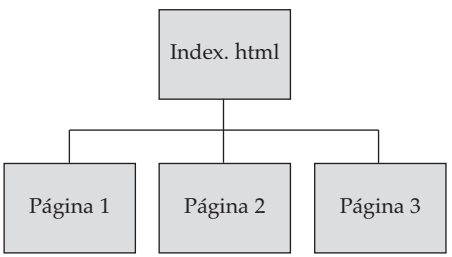
Toda página la debemos alojar en un servidor, que no es ni más ni menos que un ordenador que permite que a los usuarios acceder a él y éste le muestra la información a través de la conexión. Con unos buenos conocimientos de programación podemos crear nuestro servidor en casa, pero el acceso se puede volver muy lento. Lo mejor es contratar uno externo.

El servidor externo puede ser gratuito, con lo que no necesitaríamos comprar el dominio. En los servidores gratuitos el dominio suele ser el nombre de la empresa que lo ofrece seguido del nombre que tú elijas para tu página. Las empresas que ofrecen la conexión a Internet suelen regalarte un espacio web y cuentas de correo.

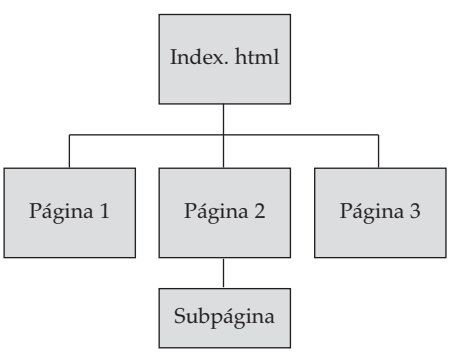
Si elegimos un servidor de pago tendremos mayor espacio y normalmente una velocidad mayor en las conexiones.

A la hora de ponernos a trabajar en nuestra página web, tenemos que haber planteado muy bien lo que es el esquema de nuestro espacio web. Ya sabemos a quién va destinado y que tipo de contenidos son los que queremos tener en ella.

Un esquema básico sería el siguiente:

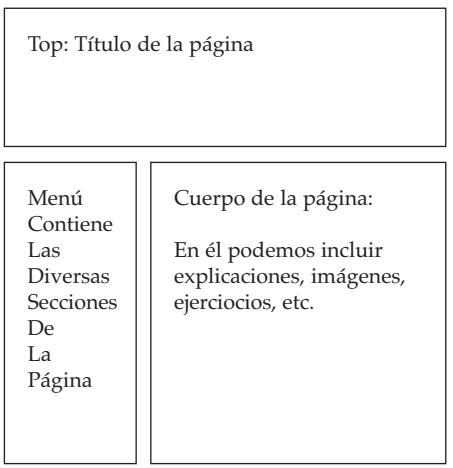


A su vez, las páginas 1 , 2 y 3 pueden ir linkadas entre sí o llevar a otras páginas o subpáginas.



El diagrama se puede ampliar hasta donde queramos, siempre que tengamos el suficiente espacio en nuestro servidor.

Normalmente la página principal (index.html en este caso) contiene el índice, el esquema o presentación de lo que veremos en todo nuestro espacio web. Aunque podemos ver una gran cantidad de páginas en las que la principal se limita a ser una presentación en flash. Esto puede darnos problemas al indexarlas los buscadores. Para evitarnos problemas podemos dejarla como una página estática.



En la figura de arriba podemos ver lo que sería un esquema muy general de una página web. Es un de las estructuras más habituales que encontramos en Internet. Suele ser recomendable que todo nuestro sitio mantenga la misma estructura (top y menú) para saber que no nos hemos ido fuera. Esto nos ayudará, en el caso de que queramos que mucha gente la visite, a fidelizar las visitas. Todos aquellos visitantes tendrán una imagen en su cabeza de la página, y cuanto más atractiva mejor.

Herramientas

Para llevar a cabo proyectos web se usan una serie de lenguajes que se pueden observar si sobre cualquier página pulsamos el ratón y seleccionamos *ver código fuente*. El lenguaje que se utiliza lo podemos ver en las extensiones de la dirección (html, asp, php, etc). El que nos puede resultar más sencillo si tan sólo queremos páginas estáticas es el primero de ellos.

Con suficientes conocimientos de html se pueden editar páginas web desde el bloc de notas de que dispone nuestro sistema operativo. Pero existen programas editores que nos integran en su consola de comandos más funciones como la numeración de líneas, diversos colores para distinguir el contenido de la programación, etc.

Si nuestro conocimiento es más limitado en programación existen en el mercado otras herramientas que nos pueden ser muy útiles para empezar. Todos aquellos que tengamos instalado el Microsoft office, en la mayoría de sus versiones, lleva el programa Microsoft Frontpage.

Dicho programa nos puede resultar tan sencillo como utilizar un editor de texto normal y corriente. El programa lo que hace es traducir lo que nosotros hacemos físicamente a código fuente.

Un poco más complicado es el programa de Macromedia **(www.macromedia.com)** de un programa de ftp en su interfaz que nos permite subir la página al servidor una vez guardada la modificación sin tener que abrir otro programa y buscar el archivo que queramos subir.

Una gran ventaja que hemos mencionado es que en el paquete de programas de Macromedia (Macromedia Studio Mx) nos incluye entre otros Flash Mx y Fireworks. Nos facilita de gran manera a la hora de integrar en nuestra página imágenes modificadas con Fireworks o los efectos de flash porque son perfectamente compatibles los formatos con los que trabajan.

A partir de aquí, lo que nos queda es rellenar el contenido de las secciones que queramos tener en nuestra página, y por supuesto, promocionarla en el caso de que queramos que nuestra página sea indexada por los buscadores o añadirla a los directorios de educación de yahoo, por ejemplo.

6. CONCLUSIÓN: FORMACIÓN VS. INFORMACIÓN

A lo largo del presente artículo hemos tratado de exponer las ventajas que Internet nos ofrece para aplicar nuevos métodos a la formación de los estudiantes más jóvenes con ejemplos de páginas que tratan de ser formativas.

Pero debemos recordar que la esencia de Internet no es la formación. Es la información. Todos sabemos a la velocidad a la que viajan hoy las noticias. Al segundo quedan

anticuadas por otra noticia que actualiza a la anterior. De ahí que la desaparición de enlaces sea algo constante y que debemos de tener muy en cuenta a la hora de ofrecer nuestra lista de *links* y asegurarnos de que todos ellos están en pleno funcionamiento. De la permanencia del papel hemos pasado a lo efímero de la web.

Especial cuidado debemos tener con aquellas páginas que puedan darnos una información falsa, que nos instalen software espía o que lleguen al extremos de instalarnos en nuestro ordenador *dialers* (son programas que hacen que tu conexión de Internet se realice llamando a un 806 de teléfono). Ejemplos los hay a miles y es muy fácil que un joven entre en una página donde te instalan en tu equipo uno de estos programas.

Pero a pesar de todos los peligros que campan a sus anchas por la red, los usuarios internautas cada vez son más numerosos y exigentes. La red mejora en contenidos porque los propios usuarios son los que la desarrollan, y por lo tanto los contenidos son a gusto de todos y no ya sólo de una élite. Y así, con el tiempo podremos ver como esa red informativa podrá tener contenidos formativos también. Pero eso es parte de nosotros los educadores y de nadie más.

BALACERA

Iván Osorio Sabogal
Hospital Psiquiátrico Universitario del Valle. Cali, Colombia.

A esa hora de la mañana el sol apenas despunta entre los cafetales, como sin ganas, sólo algunos rayos logran colarse por la vegetación de sombrío, los guamos, las cañafístolas, los quiebrabarrigos y se dispersa por todas partes el olor a madrugada. El recorrido desde que salimos del patio hasta el primer cafetal es menos duro porque el escaso calor que se desprende logra disminuir los tiritones del agua helada del baño del patio trasero, pero apenas empieza a angostarse el sendero la cosa cambia y todos tenemos que correr para buscar los escasos claros donde la luz alcanza a penetrar entre la vegetación. La vereda es muy angosta, con algunos resaltes allí donde las patas de las mulas han terminado por hacer hueco, a veces mi hermano adelante roza con la mochila las hojas de los caturrales y una lluvia de gotas de rocío me empapa la ruana y la cara. Me distraigo por esta parte del camino haciendo vahos con mi aliento casi congelado hasta que noto que mi hermano se va alejando y tengo que correr para alcanzarlo por el camino. Me alegra que mi hermano, que acaba de cumplir doce, siga estudiando porque ya le han hecho enviones para que se vaya con unos y otros, si él decidiera partir yo tendría que quedarme en la casa, porque mi mamá no me dejaría irme sola o con alguno de los indiecitos de las casas vecinas. Tiene razón, es una hora de camino hasta la escuela y la mayor parte de la travesía pasa por cafetales sombríos y zonas peladas de barranco. Incluso cuando llegamos a la carretera, nada cambia mucho, solo que allí son dos huellas embarradas por donde pasa ocasionalmente alguno de los patrones en sus jeeps o las camionetas de los malandros. La única diferencia es que la vegetación se dispersa y ya no me azotan en la cara las ramas de los cafetales. También cuando vamos por las huellas ya el sol está mas alto y yo he sudado bastante bajo la ruana como para que ahora corran goterones por mi espalda, empapando mi camisa blanca. Ya voy mas agotada y mi hermano me señala cómo están madurando los mangos y los pomarrosos al lado del camino, ya sabemos qué comeremos de regreso. Hoy salimos bastante tarde porque anoche llovió y levantarse fue todo un proceso, que si no fuera por los empellones de mi mamá y la correa de mi papá, nos hubiéramos quedado en casa. Mi hermano hace tiempo que no le tiene miedo a la correa de mi papá y cuando lo cascan amenaza con irse con el primero que se lo proponga. A mí todavía me quedan algunos años de cuerizas, pero me gusta aprender letras y números en la escuela. Me gusta ver mi retrato en la carpeta de

la profe, me hace recordar el viaje en jeep al pueblo, para acompañar a mi papá por la remesa, pero además para tomarnos la foto en la tienda del pueblo, con ese señor de pelo lamido que me movía la cabeza para todos lados y luego me decía que me quedara quieta. A los ocho días mi papá volvió del pueblo con las fotos de los dos, con una palidez terrosa que al principio no reconocía pero que ahora me representa en el fólder de mi maestra. Lastima por los indiecitos, la profe dijo que el nuevo decreto prohibía que recibiera alumnos si no tenían la foto y el certificado de nacimiento, como si uno para estar vivo tuviera que demostrarlo. Ahora los recibe sin ese requisito, pero ya les dijo que el año entrante no podría hacerlo. Debiera tener lástima también por mí, pues el año entrante mi hermano saldrá de quinto y no podrá regresar, y si lo reclutan de alguno de los bandos, no me podrá acompañar aunque sea mientras salgo de los cafetales a la carretera y si no reciben a los indiecitos, sólo seremos siete estudiantes, muy pocos para que el gobierno mande a la maestra hasta estas lejuras.

Solo pasamos dos casas desde que salimos de la nuestra, la de los indiecitos que nos estaban esperando sentados en el marco de madera de la puerta, solos como siempre y como siempre con esa cara de hambre que me hace acordar de la arepa de maíz que asa mi mama todas las mañanas para despacharnos con una taza de cacao batido con molinillo. Sin poderme contener estrujo la otra arepa que aún tibia, envuelta en plástico trasparente me acompaña bajo la ruana, hasta la hora del recreo.

La otra casa mete miedo, nunca hay nadie a esta hora y parece que fueran a salir de ella corriendo tras de nosotros. Sin darnos cuenta siempre aceleramos al pasar por allí, sin voltear a mirar. Los antiguos dueños simplemente desaparecieron, como tragados por un fantasma y reemplazados rápidamente por gente de otra parte, que no se levantan a trabajar como mis papás en la madrugada, sino que permanecen en el portalón del patio sentados, fumando sin parar y con las pistolas asomando como bultos entre el pantalón y la camisa.

La escuela queda un poco mas abajo, en una hondonada, se reconoce fácil porque es la única casa de ladrillo de toda la vereda, con ventanales de vidrio a ambos lados, la habitación de la profesora con un baño y un lavadero, el mapa de la vereda pintado en la pared del frente con el letrero que dice “Progresar es aportar ideas y alternativas que permitan mejorar las condiciones de vida de nuestras comunidades campesinas para que puedan vivir y trabajar en paz” y un patio duro y pelado de tanto jugar pelota en los recreos. Lastima que se acabara la plata del comité de cafeteros, que solo alcanzo para hacer esta escuelita y el acueducto veredal, pero es que con el café cada vez mas barato, los cultivos de amapola que se esconden entre los nísperos y los guamos, y los retenes de los malandros, no es mucho lo que podemos esperar del gobierno. Por lo menos ahora nos manda a la profesora para que dicte clase a todos los alumnos. Mi hermano dice que antes venían dos profesoras y una cogía y enseñaba a los de primero y segundo y la otra a los demás, pero una profe se enfermo cuando llegaron los malandros y nunca volvió. Hoy como todos los días los once alumnos nos acomodamos en el salón, en los pupitres triangulares que fue lo ultimo que enviaron los cafeteros. Hay suficiente espacio para todos, hacemos cuatro hexágonos con los pupitres, los tres indiecitos y otros dos niños hacen las tareas de primero, yo me siento con otros dos niños de mas abajo y somos el salón de segundo, otros dos niños se acomodan como el salón de tercero y mi hermano que hace solo las tareas de quinto año, es el más grande de la escuela.

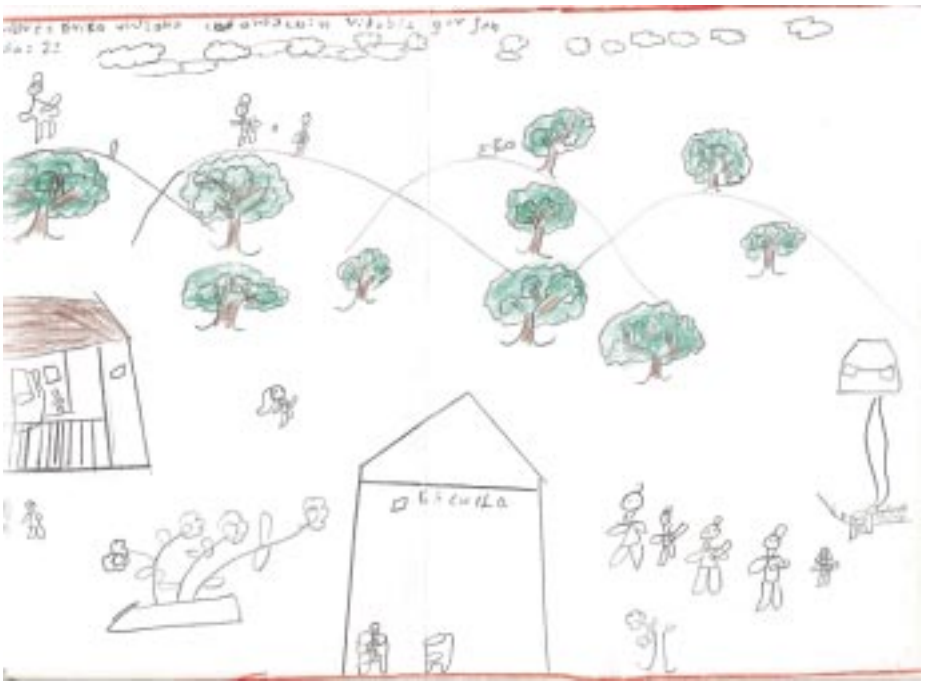
Esta mañana las clases son iguales a las de los otros días, esperamos hasta que todos lleguen, la profesora toca la campanita y nos entramos al salón. Todos sabemos qué hacer, excepto los indiecitos que siempre están en primero y la profesora debe hacerles siempre la misma plana de oes y palitos. Yo ya sé leer pero no hay mucho que leer en mi casa, así que prefiero venir a la escuela porque en los libros de texto siempre hay cosas que mirar. Por la mañana uno se concentra tanto que logra

olvidarse del ruido de los pájaros afuera y de las peleas de los sinsontes y las torcazas por las migas de arroz del día anterior que la profe les tira por la ventana.

A eso de las diez la profe toca otra vez la campana y nos da permiso para salir del salón al recreo, todos salimos corriendo y gritando y se forma el mismo juego de pelota de cada día. El balón al principio era de voleibol y lo trajo el profesor de deportes del pueblo que vino una vez a enseñarnos ese juego, pero nos quemaba las manos y en cuanto él se fue, lo agarramos a patadas, ahora ya lo tenemos como un globo blando que suena como cuando estiras un trapo antes de colgarlo y que todos perseguimos de un lado a otro del patio de la escuela.

Cuando nos cansamos de perseguir el balón, mi hermano y yo vamos debajo de unas matas de guayabo al fondo del patio y desempacamos las arepas frías que nos envuelve mi mamá en plástico trasparente. El sabor a plástico las impregna pero ya estoy acostumbrada a ese sabor, así como al del chocolate que llevamos en tarros de gaseosa. A veces me da pesar de los indiecitos que son los únicos que no llevan nada a la escuela y les doy un sorbo de mi bebida tibia.

A las once la profesora nos hace entrar nuevamente y a esta hora vienen las clases complicadas de números y ciencias, que nos acompañan hasta la tarde.



Estaba entretenida con una división de dos cifras cuando me di cuenta que empezaba la balacera. Al principio se oían como silbidos lejanos pero fueron aumentando de intensidad hasta que ya parecían como truenos cortos y secos. Los ruidos de las ametralladoras eran metálicos y repetidos como cuando a un jeep se le rompe la cadena en una de las subidas a las fincas. La profesora se puso pálida, pobrecita, y corrió a la puerta y la cerro de golpe, se le veía el miedo en la cara, entonces mi hermano nos dijo a todos que nos tiráramos al piso, no entiendo muy bien para que, porque la escuela esta en mitad de la hondonada y desde donde estábamos tirados podíamos ver con claridad cómo de los dos lados disparaban sobre nuestras cabezas. Yo reconocí a los que estaban más cerca, les decían los Machos y eran los que vivían en la finca por donde pasábamos todos los días, eran como diez y tenían una ametralladora que disparaba por ráfagas durante mucho rato. El jefe les decía qué hacer y los empujaba para que bajaran a protegerse detrás de la escuela para poder disparar desde más cerca. La escuela no era el lugar para escudarse, porque tenía ventanales grandes de vidrio para los dos lados, que por cierto empezaron a caer sobre nuestras cabezas aumentando la gritería de todos nosotros. Los indiecitos eran los únicos que no lloraban, sólo aullaban como lobos cuando caía algún ventanal, pero el resto del

tiempo permanecían quietos y agarrados los unos a los otros debajo de una mesa. Me di cuenta que los Machos llegaron detrás de la habitación de la profesora porque dejé de ver a varios de ellos y luego los oía al lado de la ventana, gritando groserías a los que estaban a nuestra izquierda. A los otros no los conocía pero sabía quienes eran, les decían los Rastrojos y eran los que protegían a los señores de la parte de abajo, que hacían retenes de vez en cuando en la carretera y a veces bajaban gente que uno nunca volvía a ver. No sabía cuántos eran pero parecían estar alejándose después de un rato cuando los de los Machos empezaron a correr desde la pieza de la profesora hasta los guayabos que quedan al fondo del patio. Los primeros que pasaron corriendo no tuvieron problema pero los dos últimos recibieron toda la andanada de balas. Uno se quedo quieto con el arma agarrada y la cara mirando hacia arriba, pero el otro empezó a gritar, sangraba mucho y se agarraba la barriga, tenía una pierna quebrada y no podía levantarse. Los gritos eran como una sirena y todos gritábamos con él. Sólo entonces se dio cuenta que estábamos allí viéndolo y empezó a señalar a mi hermano que estaba asomado en el borde de la ventana, gritaba pidiendo auxilio como si sólo mi hermano pudiera salvarlo. La profe agarraba a mi hermano como temiendo que pudiera salir a buscarlo. Los de arriba se reían y amenazaban, pero seguro que se estaban yendo por que los Machos habían seguido dispersándose por el lado del patio como si fueran a rodearlos. Por momentos la balacera arreciaba pero luego volvía a encenderse con nuevos fogonazos. El herido del patio seguía moviéndose y gritando pero la voz cada vez estaba más apagada. Ya todos nos habíamos asomado a la ventana a mirar cómo se revolcaba en un charco de sangre y yo me atreví a preguntarle a la profesora: profe, ¿por qué no auxiliamos a ese señor?, la profesora seguía pálida agarrando a mi hermano y me decía que no con la cabeza, pero sin responder. Yo insistía, le decía que ella nos decía que era deber del buen cristiano colaborar con el caído, pero mi hermano me tapaba la boca hasta que el señor dejó de hacer bulla y se quedo quieto.

Estuvimos en la escuela por horas, aunque no se escuchaban más tiros, pero teníamos más miedo a los dos hombres que estaban quietos en el patio que a las balas que destrozaron el techo y las ventanas. Por la tarde apareció mi papá con mi mamá en una mula y un montón de corotos, caminaban despacio como temiendo que algo explotara bajo sus pies. Se les veía el terror en el rostro y cuando se asomaron preguntando por nosotros a la puerta de la escuela mi hermano corrió a abrazarlos y yo detrás

solté a llorar como no lo había hecho durante todo el día. Dijeron que los papás de los indiecitos no habían querido abrir la casa así que cuando convencieron a la profesora de salir con los demás muchachos para el pueblo yo miraba para atrás y sólo veía a los tres niños indios aferrados uno al otro sentados en el patio de la escuela junto a dos hombres muertos por quién sabe qué razón.

AGOSTO DE 2004,
CALI COLOMBIA.

A manera de glosario.

Los guamos, las cañafístolas y los quiebrabarrigos son árboles altos de 5 o 6 metros, relativamente despoblados de hojas, de tal manera que sirven de sombrío de los cafetales viejos (los cultivos mas nuevos son de variedades resistentes al calor y no necesitan dicha sombra).

Las fincas cafeteras quedan al pie de la cordillera, aproximadamente a 1500 o más metros de altitud, las casas de las fincas tienen como característica un baño externo a la casa y sin techo donde recogen agua que baja de la cordillera.

Un envión es una forma de amenaza, te visitan a la casa y te invitan a hacer parte de un grupo, por ejemplo.

Un barranco es un desnivel del terreno que por fuerza de la gravedad y la erosión se ha ido barriendo de vegetación, son muy escasos en zona cafetera y los que se ven son producidos por el hombre al hacer carreteras de penetración.

Una mochila es una especie de bolsa de cabuya o hilaza.

Una ruana es una especie de sobretodo de lana muy gruesa que se abre en el medio para meter la cabeza, como una capa, pero de lana y gris oscura.

Los malandros son los hombres armados de cualquiera de los bandos en contienda en mi país que ingresan a un territorio y se instalan sin mayor contacto con la gente excepto para amenazar o pedir dinero por "cuidarlos de los otros".

Cascar es golpear y cueriza o juetera es una pela o zurra con una correa o con un zurriago de cuero del padre, castigo físico muy común en zona campesina.

Indiecitos es un termino despectivo del colonizador andino o de raigambre paisa, que llego primero, para los colonos del sur, de facciones mas indígenas, generalmente muy pobres, recién llegados de zonas rurales del cauca, Nariño o putumayo y que se instalan en zona cafetera en ranchos rudimentarios.

Arepa es un termino coloquial para una torta de harina de maíz.

Sinsontes y torcazas son nombres de aves de zona cafetera. Los unos son cafés con el pecho amarillo y las otras una especie de paloma salvaje mas pequeña que la doméstica, de color pardo.

Nísperos son árboles altos que se siembran a la vera del camino, que los muchachos aprovechan por su fruto de sabor muy dulce.

Guayabos son arbustos de escaso follaje que producen una fruta comestible y que generalmente se siembran en los patios de las casas campesinas.

Los machos y los rastrojos son dos grupos de malandros, entre los muchos que tenemos para nuestro pesar.

LA OTRA CARA DEL "MILAGRO" CHINO: POBREZA E INFANCIA EN LAS ZONAS RURALES

Antonio Albarrán Serrano
Traductor. Fue becario de investigación de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) en la Universidad de Beijing de 1998 a 2001 y representante de una ECAI para tramitar adopciones de niñas chinas.

RESUMEN

El siguiente artículo es un análisis crítico sobre la situación actual de la infancia y de las mujeres en la China actual, para ello el autor ha recurrido a la película de Zhang Yimou "*Ni uno menos*", en las que se nos presentan las dificultades de supervivencia de los más pequeños, especialmente de las niñas en un país demasiado ocupado en el desarrollo económico y en la inversión extranjera, que ha abandonado a una gran parte de su población campesina en aras del bienestar de unos pocos

Siempre que se aborda el tema de tener que escribir sobre China se corre el riesgo de caer en estereotipos más que manidos, especialmente por la extensa literatura existente gracias a eruditos que nunca han pisado este país asiático. Lo cual no quiere decir que sólo podamos escribir sobre los países que hayamos conocido, pero sí al menos tener la precaución y el respeto de intentar no sentar cátedra.

Todo el mundo que ha pasado por aquí ha deseado plasmar por escrito en algún momento las fuertes sensaciones que ha recibido, pero esta idea normalmente ronda la cabeza al poco de llegar. Cuando llevas varios meses aquí todo lo relativizas más y, tras varios años, te quedas mudo cuando ves a los recién llegados argumentar sus grandes teorías para solucionar los problemas de la tierra que los acaba de acoger setenta y dos horas antes.

China es como el té, necesita reposo para beberlo. Quizás desde Occidente no sabemos adaptarnos a ese ritmo e incluso aquí ya todo empieza a ir demasiado rápido y se hace patente que con la apertura económica no sólo han adoptado las "maravillas" del oeste, sino también todos los "males".

Obviamente China está de moda, especialmente para los empresarios. Casi todo el mundo que llegue se verá decepcionado si su deseo es otro distinto al de "hacer el agosto" a cambio de engañar "como a un chino" a los chinos. Los habitantes de este país es posible que tengan muchos defectos, pero uno de ellos seguro que no es la estupidez, por lo que de cada beneficio económico que un *laowai*[1] "saca" de China, un chino obtiene diez veces más.

En urbes como Beijing, Shanghai o Guangzhou, todo es por y para la

[1] Occidental, en chino coloquial.

economía[2], la nueva religión de un país que ha pasado demasiado rápido del azul de la chaqueta tipo "mao" al verde de los billetes de dólar. Ahora bien, si usted representa ese 10% de visitantes al que le mueve lo "cultural", ¡ánimo!, la aventura está servida.

En primer lugar se hace necesario aclarar algunos aspectos que en Occidente, debido a la ignorancia y el ego-etnocentrismo que nos caracteriza, no están claros sobre la situación actual de China. Es cierto que el PCCh[3] sigue en el poder (y seguirá muchos años), que la economía está prácticamente liberalizada y que se da esta dicotomía tan extraña y tan suculenta para los inversores extranjeros y para el propio gobierno chino denominada: "un país dos sistemas[4]". Y digo para el beneficio de los inversores extranjeros porque son los primeros interesados en que el PCCh siga manteniendo las riendas del poder: para invertir hace falta estabilidad económica y para ello es necesario el orden social y el férreo control sobre la sociedad y sobre los grupos disidentes[5].

No obstante, si se hace una encuesta entre los amigos o vecinos chinos se podrá comprobar que la mayoría de la población acepta y apoya las nuevas políticas de apertura económica hacia el capitalismo[6], lo cual no quiere decir que este sistema no tenga grandes deficiencias como se está haciendo evidente tanto en China como en el resto del mundo. Es en este campo donde quiero centrar mi comentario: las desigualdades que el capitalismo arrasador está produciendo en la población china, especialmente en el entorno rural.

China es un país inmenso con una longitud máxima de 5.500 km de norte a sur y 5.200 km de este a oeste, su frontera tiene más de 20.000 km por tierra y 18.000 km de costa. Prácticamente cuenta con todos los climas, desde el frío seco y casi desértico del norte y centro, al calor tórrido y húmedo del sur. Uno de los problemas principales es el agua, ya que mientras que en el sur, debido a la influencia de los monzones, las precipitaciones superan con creces los 1.000 o incluso 2.000 mililitros anuales, en el centro y norte apenas llegan a los 200 mililitros[7], por lo que la escasez de agua hace que los campesinos de zonas como Ningxia, Gansu o Qinghai se mueran de hambre.

Mapa de pluviosidad

Ya tenemos la primera diferenciación, la China húmeda y la China seca. Podemos decir que una coincide con la China costera, urbana y rica, y la otra con la China interior, rural y pobre. Aunque en las urbes próximas al mar se concentran el grueso de la población, el concepto de pueblo o aldea es bastante dife-

2 En la TV se hace verdaderamente patente, a la vez que insoportable. Si en España todo es fútbol, en China todo es economía, desarrollo y "lo bien" que lo está haciendo el gobierno.

3 Partido Comunista de China

4 Triquiñuelas dialécticas para que el PCCh no se baje del carro del poder.

5 Una de las miles de cosas que llaman la atención al viajero despierto es comprobar que en cuanto llegas a la estación de trenes de Hong Kong lo primero que ves es publicidad de Amnistía Internacional, Greenpeace o Falong Gong, entonces caes en la cuenta, que al otro lado, en la China "roja" no has visto nada de esto, pero es que tampoco has visto hoces y martillos, sino EMES impresionantes, no de Mao sino de McDonald's.

6 Es lógico, la represión de Tian'anmen en junio de 1989 la tienen aprendida a sangre y fuego, nunca mejor dicho.

7 Recuerdo que un año en Beijing sólo llovió cinco veces y hacía tanto frío que algunos bloques de hielo de la nevada de un solo día en noviembre se mantuvieron hasta marzo.

rente al de España. Por un lado la población china que ya supera los 1.300 millones de habitantes[8] hace que, por ejemplo, una ciudad que nos parecerá una pequeña población como Suzhou tenga en realidad casi 800.000 habitantes, pero es que además decir aquí "rural" es sinónimo de pobreza, atraso y subdesarrollo, por lo que la denominación de "campesino" se convierte en un insulto.

Uno de los recuerdos que aún retengo en mi memoria es que en Beijing ser mujer con la tez blanca, llevar el pelo corto y sin pendientes era sinónimo de urbana y cosmopolita en el 2001, mientras que ser morena, tener la piel curtida, llevar el pelo largo o adornar los lóbulos de las orejas era sinónimo de campesina e inculta, produciéndose uno de los nuevos problemas que la emergente población capitalista debe afrontar: la discriminación entre ellos, entre chino pobre y chino rico.

Una de las medidas de control para el movimiento migratorio dentro del país se basa en que los campesinos no puedan obtener un trabajo legal en las grandes ciudades sino tienen un *hukou*[9] especial. Conseguirlo es difícil y puede demorarse años por lo que en las capitales comienzan a aparecer guetos de campesinos venidos del campo con la paradoja de ser "ilegales" dentro de su propio país.

Además en un pueblo del interior en China no hay literalmente nada, sólo encontraremos calles sin asfaltar y sin alcantarillado, polvo y niños sucios deambulando sin nada que hacer. Por supuesto que esto no se da en todos los núcleos rurales, pero sí en muchos. Y es que una de las grandes deficiencias que se le achaca al gobierno del todopoderoso PCCh es que se haya preocupado de la modernización y el desarrollo[10] de la costa y no del oeste y el centro. La brecha es cada vez mayor y las opulencias casi insultantes de las capitales pueden llegar a provocar graves disturbios si los campesinos de las zonas rurales empiezan a tener conciencia de ello[11].

Por ejemplo, en China hay dos zonas absolutamente olvidadas: el Tibet invadido en 1959 y del que el Dalai Lama fue expulsado y obligado a exilarse en Daramsala (norte de India), lo que supuso la dominación militar por la fuerza del ELP[12] sobre la población autóctona compuesta principalmente por monjes y el intento de limpieza étnica contra el budismo lamaísta[13], quedando relegado hoy a una zona exótica para la que hace falta un permiso especial al visitarla[14]. La otra zona es la conocida como Xinjiang o Turquestán chino, región autónoma que limita con Kazajstán y Kirguizistán. Sus habitantes son de raza y lengua uigur y se parecen más a sus vecinos afganos que a un chino de Beijing.

El gobierno central ha lanzado un plan para el desarrollo de esta parte del país, pero en estos momentos la premura sigue siendo albergar los próximos Juegos Olímpicos en el 2008, lo que obliga a centrar todos sus esfuerzos en la capital donde ya se han desalojado miles de personas sin recursos con esa mentalidad tan capitalista que los dirigentes de esta potencia mundial han aprendido tan rápidamente: los pobres, vagabundos y desheredados cuanto más lejos, mejor. Lo que no se ve no existe.

8 De ellos, se calcula que unos 800 millones viven en el campo. Incluso con todas las medidas de control de natalidad imaginables, la tasa de crecimiento es de unos 16 millones de nuevos chinos al año.

9 Cédula de identificación que sólo les permite trabajar legalmente donde ha sido expedido.

10 *Fazhan* (desarrollo) es la palabra de moda y la que hace que 12 horas al día, 7 días por semana los obreros llegados de las zonas más remotas del país trabajen sin descanso construyendo grandes rascacielos, autopistas y centros comerciales en algunas de la ciudades privilegiadas del país.

11 Recordemos que esto no es India donde al pobre campesino se le puede acallar diciendo que es debido a su karma o la casta a la que pertenece por la que está condenado a ser pobre de por vida.

12 Ejército de Liberación Popular. En China los eufemismos son muy graciosos, este ejército "liberador del pueblo" fue el responsable de la masacre de Tian'anmen de hace ahora 15 años, aunque siempre haya quien defienda que lo hicieron en nombre de la paz y la estabilidad. Y es que el concepto de *luan* (desorden) es algo que no pueden tolerar.

13 Leer *Las montañas de Buda* de Javier Moro, ver *Kundun* de Martin Scorsese e intentar evitar la irreal *Siete años en el Tibet* de Jean-Jacques Annaud.

14 Las autoridades chinas se están dando cuenta del exotismo de lo "tibetano" para los turistas extranjeros, por lo que parece que hay unos primeros intentos de preservar esa zona sin hacer más daño del ya hecho a este pueblo cuyo único delito es el pacifismo.

Mendigos en Tianhe Beilu,
la arteria principal de Guangzhou,
6 de julio del 2004. Foto del autor

Y es precisamente en esa parte del país, en esa China dejada de la mano de algún dios, en donde se sitúa la acción de *Ni uno menos*[15], la película que dirigió Zhang Yimou en 1999 y que nos cuenta la historia de una pobre maestra rural en busca de un alumno perdido en la gran ciudad. En *Ni uno menos* se nos narra sin concesiones la otra cara del "milagro" chino, la cara que no conocen o no quieren conocer los nuevos ricos del "pelotazo" chino y que, por supuesto, no quiere mostrar el gobierno: las carencias de una población infantil perdida y olvidada en una aldea del centro del país.

La historia de la película es sencilla, Wei Minzhi, una joven de 13 años e inexperta como educadora, ha de hacerse cargo de la escuela local de la aldea de Shuixian. Frente a su falta de experiencia ofrece su tesón y la necesidad de ese "salario" de 50 yuanes[16] que le prometen si al regresar el maestro al que sustituye todo está en orden. La joven Wei se encuentra con un grupo de estudiantes difíciles a los que en un primer momento no sabe como tratar[17]. Aquí aparece ya una de las características típicas de la mujer china, la fuerza de carácter y la capacidad de sacrificio.

China es, ante todo, un país de sufrimiento. La población china lo ha pasado mal durante 5.000 años y es ahora, en estos últimos veinte años, cuando "algunos[18]" empiezan a ver la luz. Siempre han estado sometidos por un poder centralizado prepotente y abusivo que gobernaba para unos pocos y se olvidaba del resto. Desde la sociedades esclavistas de las primeras dinastías[19], pasando por el feudalismo de estos últimos 2.000 años, hasta acabar con el imperio en 1911 y aceptar a otro emperador, el emperador rojo, el odiado y querido (según a quien se pregunte[20]) Mao Zedong que se entronizó en 1949 proclamando la nueva República Popular China.

Wei frente a sus nuevos alumnos

Por eso la literatura, el cine y el folclore popular están repletos de este tipo de personajes: el sufridor que se convertirá en héroe y será el ejemplo de la comunidad, porque en China la lección moral es muy importante. Esta lección se basa en la aceptación colectiva de un principio filo-

15 *Not one less* en inglés para la distribución internacional y *Yi ge dou bu neng shao* en chino, cuya difícil traducción nos hace flexionar sobre la idea de que en un grupo todo el mundo es importante, ninguno es prescindible. La película está basada en la novela *Hay un sol en el cielo (Tian shang you yi ge taiyang)* de Shi Xiang Sheng

16 Unos 5 € al cambio de hoy.

17 En China hay unos 14 millones de profesores, de ellos unos 10 necesitan formación específica en las materias que enseñan y unos 3 millones carecen de formación. Este último grupo se da en las zonas rurales, donde "en el país de los ciegos, el tuerto es el rey", éste es el caso de Wei.

18 Algunos, sólo algunos. Para otros, para los que han tenido la desgracia de nacer en las zonas rurales más alejadas de los centros de poder, ni las migajas de este desarrollo les llega.

19 Xia y Shang.

20 A pesar de los errores, a pesar de la hambruna originada por el Gran Salto Adelante (1958), a pesar de los crímenes de la ominosa Revolución Cultural (1966-1976), muchos chinos recuerdan con cariño al viejo Mao, porque (según dicen) les dio dignidad, la dignidad del pobre y aunque todos pasaron calamidades, fueron calamidades compartidas, que parece que se llevan mejor que algunas escandalosas desigualdades de hoy.

sófico claro del confucianismo[21], el concepto de "jerarquía" en la que el hijo obedece al padre, el alumno al maestro, el soldado al general y el pueblo al gobernante. La masa no piensa: sólo se la dirige. Qué gran invención para sujetar el poder, por eso repito que los chinos son todo menos estúpidos, especialmente los que están arriba.

Cada persona hace el papel que debe jugar en la sociedad, en este inmenso tablero de ajedrez repleto de millones de peones que no dudarán en ser sacrificados para proteger todo el entramado y ganar finalmente la partida[22]. Wei es una víctima más del sistema, pero el propio sistema le da una oportunidad que no puede rechazar[23]. La necesidad aguza el ingenio, y ella que por su edad y formación no puede representar la función encomendada, demostrará al líder[24] de la aldea que es capaz de cualquier cosa para conseguir ese dinero. Esta capacidad de sacrificio y determinación hace que hoy muchos estudiantes chinos becados en otros países sean los más aplicados de la clase, sólo aquel que ha sudado sangre para conseguir algo es consciente de lo que tiene.

El primer acierto de Zhang Yimou en la película es haber elegido a actores no profesionales al igual que hizo en *Qiu Ju, una mujer china* (1991) lo que proporciona a la cinta un halo semi-documental[25]. En un principio el profesor Gao no está muy convencido de que Wei pueda hacerlo ya que sólo es capaz de recordar una canción para enseñar a los alumnos por lo que tendrá que recurrir a escribir las lecciones en la pizarra para que los alumnos las copien. La sustitución que tendrá que hacer la joven será sólo de un mes para lo que el profesor que ha de ausentarse le deja 26 tizas[26], una para cada día del mes[27], ya que el colegio es pobre y no tienen literalmente ni para comprar tizas.

Wei, que en un primer momento está triste porque no le han pagado los tan ansiados 50 yuanes que le han prometido, pronto se muestra una experta en el cuidado de los alumnos, una nueva lección de moralidad: la responsabilidad de la madre hacia sus polluelos. Sin embargo, se le planteará el primer problema: Ming Xinghong[28], una alumna que corre muy rápido será reclutada para la escuela de deportes. Cuando vienen a por ella, convencen a Wei, que no quiere entregarla, con la idea de que algún día será una atleta importante lo que reportará honores a la escuela y al pueblo. De nuevo el principio de colectividad se antepone al de individualismo, al igual que el lema que aparece en la pared del patio "el estudio activo de la cultura no es excusa para alborotar constantemente"[29] en donde entendemos no sólo un aviso a los revoltosos sino que por mucho que se sea aplicado, ha de ser dentro de un orden y ese orden implica obediencia.

Hay otro alumno, Zhang Huike que es el terror de Wei, siempre revo-

21 Por eso mi insistencia en que China nunca ha sido un país religioso: son demasiados realistas para ser religiosos. El confucianismo y el taoísmo son filosofías y algunas formas de sincretismo budista se dan en zonas concretas y remotas del sur y del suroeste, pero me atrevería decir que si alguna vez ha existido lo que nosotros entendemos por "religión" ha sido el maoísmo que ahora se ha transformado (liderado por los mismos dirigentes que hace 30 años o por sus cachorros) en puro y salvaje capitalismo, la nueva "religión" que todos adoran.

22 Muchos chinos son conscientes que tras el fracaso de la ex URSS y la caída del comunismo en el mundo, China es la única potencia que podrá hacer frente a los EE.UU. llegado el momento.

23 Nosotros tenemos el socorrido "dios aprieta pero no ahoga".

24 Comisario político.

25 Hace años me contaron una anécdota del rodaje de *Qiu Ju, una mujer china*. Zhang Yimou necesitaba unas tomas de un campesino sin dientes que actuase de la forma más natural posible. Encontraron a un agricultor de la aldea donde estaba el equipo de rodaje y lo citaron para una prueba mientras lo grababan sin que él lo supiera. El director lo despidió con la excusa de que no le valía, pero en realidad ya había conseguido las tomas que necesitaba.

26 El presupuesto en material escolar en las zonas rurales es prácticamente inexistente. Un informe de la OCDE sobre la educación en China (diciembre 2001) indica que este país dedica menos de un 3% de su PIB a la educación en todos sus niveles, prácticamente el mismo porcentaje que en 1982.

27 En China los sábados también hay colegio.

28 Es importante entender la traducción de algunos nombres chinos: "Ming" (iluminar) "Xinghong" (estrella roja), la devoción hacia Mao queda tatuada para siempre en la memoria de quien porta un nombre así.

29 *Jiji xue wenhua bu dang zheng yan xia.*

luciona la clase y le hace pasarlo mal porque se niega a obedecer. De repente un día descubre que no vuelve a la escuela ya que la madre de Huike[30] está muy enferma, se lo comenta al responsable de la aldea y éste le dice que se olvide del chico porque su familia necesita desesperadamente el dinero. La obstinación de la joven Wei es fuerte y no va a aceptar perder a su alumno por lo que decidirá ir a por él a la gran ciudad.

Esta película–gymkhana en la que aparecen obstáculos constantemente entra en una nueva dimensión: rescatar a Huike a toda costa.

El problema ahora es que no tiene dinero para el autobús, pero sus estudiantes le darán la solución: mover ladrillos de la fábrica del pueblo. Por cada ladrillo pagan 0,015 yuanes, por lo que si mueven entre todos 1.000 ladrillos conseguirán 15 yuanes (1,5 €) suficiente para el billete de ida y vuelta. Una vez más la idea de la unión del grupo se hace patente en uno de los momentos más emotivos de la cinta, en la que ya se ha ganado a los alumnos, y éstos conmovidos (al igual que el público) por la determinación de la profesora, deciden ayudarla. Además se trata del alumno que más quebraderos de cabeza le da, pero también el más querido, ya que sin él, la escuela no tiene vida[31].

Los alumnos moviendo ladrillos
para poder comprar
el billete de autobús

No obstante todo va a seguir complicándose[32], ya que aunque consigan tras muchos esfuerzos los 15 yuanes por haber movido los ladrillos, pronto se darán cuenta que el billete a la ciudad no cuesta 3 yuanes, sino 22,5 y Wei necesita uno de ida y vuelta para ella y otro de vuelta para Huike, es decir 67,5 yuanes, toda una fortuna.

En esta vida nada es fácil y en China menos, por lo que cuando intente subirse al autobús sin billete la obligarán a bajarse. Aún así Wei no cejará en su empeño y llegará a pie a la ciudad. Toda esta serie de obstáculos hará que el espectador haga suya la causa de Wei y conviertan a la joven educadora en una heroína que con su tozudez no descansará hasta encontrar al joven que deambula, sucio, hambriento y harapiento por la gran urbe.

No sé si en la China actual hay muchos ángeles protectores en busca de la oveja descarriada, pero sí estoy seguro, porque los he visto (aunque las autoridades se encarguen de ocultarlo) que existen muchos "Huike", infinidad de infelices, carne de cañón y de las mafias que llegan a la ciudad soñando con un mundo mejor, huyendo de esa aldea perdida. Pero pronto se dan cuenta, como ocurre con el chico en la película, que si eran pobres en sus zonas remotas, en la ciudad lo son aún más porque allí a nadie conocen y a nadie importan. Al menos en sus pueblos pueden confiar en la solidaridad comunal.

Wei tendrá que esperar más de día y medio ante las oficinas del canal de TV hasta que el director acceda a verla. Curiosamente, el director se enfadará con la recepcionista por haber permitido que la joven durmiese en la calle, pero la recepcionista se defenderá diciendo que cumplía órdenes. Esta es otra de la excesiva jerarquización y burocratización de este país. Nadie se atreve a tomar decisiones porque siempre hay una instancia superior al que preguntar, lo que hace cualquier gestión una aventura insoportable como el "*Vuelva usted mañana*" de Larra. Incluso hoy en día, uno de los mayores problemas a los que se tienen que enfren-

30 Cuando en China aparece un nombre completo como Zhang Huike, "Zhang" es el apellido que va siempre delante y "Huike" el nombre de pila.
31 Versión china de la parábola del hijo pródigo.
32 Y es que vuelvo a insistir que el hilo argumental en las narraciones chinas es que el problema se siga haciendo cada vez más grande hasta llegar a ver tanto sufrimiento e injusticia sobre el personaje que deseemos ver el final feliz cuanto antes.

tar las empresas chinas es esa falta de iniciativa o de asunción de responsabilidades por parte de los trabajadores que se limitan a cumplir y obedecer de forma autómata las órdenes para las que han sido programados dentro de su limitado campo de acción, que la mayoría de las veces se resume en un metro cuadrado alrededor de la persona en cuestión.

El final de *Ni uno menos* es bastante previsible y eso es quizás la parte que más chirría. El director de la cadena de TV se apiadará de Wei y emitirá un anuncio para encontrar a Huike. Al final el sistema sale bien parado y compensa los esfuerzos de la profesora que vuelve triunfante a Shuixian escoltada por las cámaras de TV y los regalos y donaciones de particulares como las tizas de colores que representan el lujo de la ciudad frente a la vida espartana (restricción de tizas) del campo.

Es normal que el cine chino nos "regale" esa moralina final al más puro *happy ending* de Hollywood, con ello, todos contentos y el mensaje está claro: el esfuerzo vale la pena. Aunque se sacan a la luz deficiencias del sistema, al final éste sale airoso[33]. Pero independientemente de este final, que no me seduce en absoluto, lo que sí me importa de *Ni uno menos* es la realidad de la situación que presenta: cada año un millón de niños en el campo han de abandonar la escuela por motivos económicos, de éstos, es posible que un 15% vuelva gracias a donaciones privadas, especialmente extranjeras.

Pero si entramos en el terreno de la ayudas exteriores nos podemos encontrar con sorpresas poco agradables, ya que debido al secretismo burocrático que sigue vigente en China, es muy dudable que estas ayudas lleguen en su totalidad a los realmente necesitados y no vayan sufriendo recortes conforme bajan la cadena de mandos públicos.

Por ejemplo, en el tema de las adopciones. Éstas son en teoría gratuitas, pero se espera que los adoptantes extranjeros aporten una "propina" de 3.000 $ USA en billetes nuevos (y sin recibo) a las autoridades locales del lugar en el que se ubica el orfanato, el cual además está prohibido visitar por los adoptantes. ¿Tiene este tipo de prácticas alguna relación directa con la cantidad de Audis negros con cristales ahumados que deambulan por Beijing transportando a algún funcionario del partido?, prefiero no contestar. Las adopciones se han convertido en un negocio boyante para el PCCh: ellos se desprenden de las niñas que nadie quiere en el campo (de nuevo la mentalidad confuciana de que la mujer es inútil[34], especialmente en tareas duras), ingresan una gran cantidad de divisas en dinero negro y las familias se llevan de vuelta a su país lo que más ansían: una niña que ayude a paliar sus necesidades afectivas. España junto con los EE.UU, son los países que más niñas chinas adoptan al año[35].

También es muy importante ser conscientes de donde proviene la información que recibimos sobre China, ya que si recurrimos al Diario del Pueblo[36] o la agencia oficial de noticias Xinhua[37], las noticias con las que nos encontraremos serán de este tipo:

"… Existen cerca de 10.000 centros de rehabilitación, estaciones o clases, y 127 estaciones de protección de niños de la calle en China. El índice de inscripción a las escue-

33 Zhang Yimou ya tuvo serios problemas con las autoridades de su país que lo acusaron, por ejemplo en *Vivir (Huozhe)*, de ser demasiado negativo y pesimista con la historia contemporánea de China. Se ve que ha aprendido bien la lección y no quiere problemas para asegurarse el éxito de taquilla.

34 En el campo es el único sitio del país en donde la política del "hijo único" se viola descaradamente permitiendo a las familias campesinas tener un segundo hijo si la primera había sido niña. Esta asunción equivocada de que la niña es un ser inútil contrasta con lo que cualquier viajero avispado puede comprobar de primera mano por toda Asia: la mujer trabaja como una mula y muchas veces el hombre no sólo aporta poco a la economía familiar, sino que pasa el día bebiendo alcohol con sus amigos o visitando mujeres de alquiler. Esto es uno de los motivos por los que las infidelidades y los divorcios están a la orden del día en China.

35 Parece que finalmente el gobierno de Beijing va a tomar cartas en el asunto prohibiendo los abortos selectivos de niñas en zonas rurales, lo que ha llevado en los últimos años a un desequilibrio entre sexos de 100 niñas por cada 120 niños nacidos. Además, esto ha generado un tráfico ilegal de niñas o mujeres secuestradas para ser vendidas en las zonas rurales que las autoridades cifraron en 42.000 en el 2001.

36 *Renmin ribao*. Órgano oficial del PCCh.

37 El auténtico NODO del PCCh.

las primarias llegó a 99.1 por ciento en el año 2000, y el índice para niñas fue de 99.07 por ciento. China también logró proporcionar mejores condiciones de vida para el desarrollo de los niños a través de la protección de recursos naturales y del medio ambiente. El progreso de China en el desarrollo de los niños debe ser atribuido a los esfuerzos gubernamentales para una amplia movilización social y cooperación internacional…"

Teniendo en cuenta que la censura en la prensa es una de las más férreas del mundo, hay que mirar con lupa todo este aluvión de noticias que podemos encontrar sobre la infancia china en los medios.

Uno de los principales problemas es el tamaño y la excesiva población de país, controlar o cuidar a 1.300 millones de personas es una tarea ardua que siempre hace inevitable que se olvide a unos cuantos millones[38]. Por eso, cuando ocurre una desgracia natural hay que entender que el valor de una vida en China para las autoridades de su país no es la misma que una en España. Si encendemos la TV y vemos que una inundación ha arrasado un pueblo de 50.000 personas y que han muerto el 80%, nos daremos cuenta que es un tanto por ciento insignificante. No obstante, el gobierno está en estos momentos en un período de limpieza de imagen hacia el exterior, quieren enseñar su lado más humano, por lo que no sería raro poder comprobar las imágenes del primer ministro salvando un perrito tras una tromba de agua.

Las normas de seguridad muchas veces no se cumplen, ya que se utilizan materiales de construcción de escasa calidad. No hace mucho aparecía una noticia sobre un accidente sufrido por niños de una escuela primaria en la provincia oriental de Jiangxi, en la que murieron 42 alumnos debido a una explosión. Los estudiantes, todos menores de edad, se dedicaban a fabricar material pirotécnico para una fábrica del pueblo con el que poder ganar algo de dinero para poder pagar a los pobres maestros.

Se prevé que China promulgue una ley de acuerdo con la cual los dirigentes locales a distintos niveles serán destituidos inmediatamente al suceder un accidente de este tipo, y la posterior sanción de los gobernadores provinciales. Aunque todas estas medidas de protección me parecen bienvenidas, lo principal radica en cambiar las mentalidades, no sólo las leyes, hasta que la gente entienda que todas las vidas son importantes, al igual que la maestra Wei lo hizo con Huike, y que nadie es prescindible.

Otros de los problemas que amenazan algunas zonas remotas del país y sobre el cual parece que el gobierno chino todavía no ha tomado cartas en el asunto es (como ha denunciado UNICEF) la propagación del SIDA en áreas no industrializadas de China como Sichuan, Guizhou, Ningxia y Henan.

Muchos habitantes de estas zonas no comprenden lo que es el SIDA, no saben cómo prevenirlo, y discriminan a los enfermos portadores. Si no se adoptan medidas a tiempo para controlarlo, el oeste se convertirá a corto plazo en zona endémica.

Por su parte, y para tranquilizar a la población mundial y a las ONGs occidentales, la Conferencia sobre la Infancia en Asia Oriental y en el Pacifico celebrada en Beijing señala que **"…la mortalidad infantil y de niños menores a cinco años ha sido reducida ampliamente, la polio ha sido erradicada en todos los países excepto en cuatro, la mayoría de las familias consumen regularmente sal yodada, la mayoría de los niños de menos de cinco años reciben dos dosis de vitamina A cada año, la inscripción en escuelas primarias es casi universal, mientras que el 86 por ciento de los adultos son analfabetos, y también existe una incrementada protección a la niñez…".**

[38] Al menos durante la época de Mao las necesidades básicas estaban cubiertas con lo que se conocía como el "cuenco de arroz de hierro". Todos comían, mal, pero comían. Hoy unos se atiborran y otros no prueban bocado. Lo mismo ocurre en el campo de la sanidad, la política maoísta de "médicos de pies descalzos" aseguraba una atención sanitaria rudimentaria pero gratuita. Hoy, según datos oficiales del Ministerio de Salud, un 36% de los campesinos enfermos no sigue ningún tratamiento y un 61% abandonan el hospital por falta de recursos económicos.

La desgracia es que si la población rural no puede desarrollarse en su hábitat natural, el campo, tendrán que emigrar a las ciudades cayendo en guetos de pobreza o en redes de proxenetas que con la excusa de una vida mejor las prostituirán[39], por eso y por la presión social cuando todavía viven en el pueblo muchas jóvenes optarán por el suicidio. Esta cultura del suicidio está muy arraigada en China desde tiempos inmemorables y está íntimamente ligada al concepto confuciano de la virtud[40] en el que el suicidio es como una "protesta en silencio" que purifica el alma tras la mancha cometida. Como en las zonas rurales las niñas no son deseadas, las jóvenes tras el aborto (que para muchas será impuesto social y familiarmente) entrarán en una profunda depresión por el dolor de la pérdida. Los datos indican que más de la mitad de las mujeres que se suicidan en el mundo son chinas, unas 300.000 al año, especialmente en las zonas rurales más desfavorecidas. Una vez más es un dato escalofriante, que demuestra el infierno que representa para muchas jóvenes una vida de sacrificio o semiesclavitud en un entorno ignorante en el que su vida vale "cero" por ser mujer y la vida de su hija será otro cero a la izquierda. Y es que si para cualquier habitante chino la vida ya se le presenta con dificultad desde el momento de su nacimiento, ser mujer y además del campo es un yugo del que algunas saldrán sólo con los pies por delante.

Las convulsiones en el cambio económico y social han sido tan fuertes en los últimos 20 años que no todo el mundo se ha podido adaptar a esos cierres masificados de empresas estatales, a renunciar a los beneficios sociales y al trabajo de por vida. Además mientras que la población urbana ha estado más preparada para aceptar estos cambios, por ejemplo, renunciar a tener más de un hijo[41] a cambio de un nivel de vida más alto, en el campo la situación es distinta ya que los niños representan el apoyo en el que se basa la familia[42] y tras la puesta en práctica de políticas de control de natalidad, las parejas han de solicitar un permiso especial a las autoridades locales para poder intentar tener un segundo hijo si el primero es niña. El funcionario de turno será el encargado de decidir en qué momento es mejor para la comunidad que esta mujer se quede embarazada, por lo que los embarazos no deseados o "accidentales[43]" conducirán irremediablemente al aborto y en muchos casos al suicidio.

La violencia de género está a la orden del día en la China rural, según cifras de ONG's, más del 40% de mujeres casadas en zonas rurales reciben un trato vejatorio por parte del marido que se pasa la mayor parte del tiempo consumiendo *maotai*[44] debido a las escasas perspectivas de generar dinero. Hay que entender que los derechos de la mujeres son prácticamente inexistentes en las zonas rurales y que pasa de la "esclavitud" del padre durante su niñez a la del marido y la suegra cuando se casa. Su escasa autoestima provocada entre otros factores por su analfabetización[45] las convierten en un mulo de carga y en un ser infeliz. El descubrimiento que en el 2001 reali-

39 En muchas partes de Asia, las peluquerías son "tapaderas" donde se ejerce la prostitución

40 Si he deshonrado el honor de mi familia o de mi pueblo (por ejemplo dando a luz a una niña) ¿para qué seguir viviendo?. Leer *Nacer mujer en China* de Xianran Xue.

41 Esta "One Child Policy" (política del hijo único) obligatoria ha tenido como contrapartida la aparición de una generación de niños mimados y consentidos, que en China se denominan "*xiao huangdi*" (pequeños emperadores), muchos con problema de sobrepeso, ya que los abuelos que los cuidan (porque los padres están muy ocupados intentando hacerse ricos) creen que sus nietos no han de pasar restricciones y han de engullir todo lo que ellos no pudieron en los años duros.

42 En un país donde las ayudas sociales están desapareciendo, la única salvación de los ancianos son que sus hijos los mantengan el día de mañana.

43 Hay que entender que en muchas de estas zonas la educación sexual o del uso de contraceptivos es absolutamente nula.

44 Aguardiente chino de uso muy extendido.

45 Leer *El diario de Ma Yan* de Pierre Haski donde una joven campesina de 13 años describe sus desgracias y sus deseos de estudiar para poder ayudar a sus padres a salir de la pobreza. Su madre enferma le ha dicho que tiene que abandonar la escuela para que sus hermanos puedan estudiar ya que no hay dinero para los tres, Ma Yan indignada escribe esta carta: *"Quiero estudiar": Tenemos una semana de vacaciones. Mamá me lleva aparte: "Hija mía, tengo que hablar contigo". Le respondo: "Mamá, si tienes que contarme algo, ¡adelante!, no hay que callarse las cosas..." Pero sus primeras palabras me hunden en la tristeza:"Me temo que esta será la última vez que vayas al colegio". La miro con los ojos desorbitados y le pregunto: "¿Cómo me puedes decir una cosa así? Hoy en día, no se puede vivir sin haber estudiado. Hasta un campesino necesita conocimientos para cultivar su tierra; si no, no cosechará nada". Mamá insiste: "Vosotros sois tres en ir a la escuela y sólo trabaja vuestro padre, lejos de nosotros, con eso no basta". Le pregunto llena de*

zó Pierre Haski, el corresponsal de *Libération* en Beijing, cuando estaba haciendo un reportaje en la provincia de Ningxia fue revelador de la situación de las niñas en la China rural. Esta es una provincia remota del centro del país fuera de cualquier ruta civilizada, además es el hogar de los *hui*, una de las minorías musulmanes del país con unos 9 millones de habitantes[46].

Se dan muchos casos de mujeres maltratadas y violadas por sus maridos que huyen a la ciudad y acaban realizando trabajos precarios si tienen suerte y no caen en las redes de prostitución. Esta preferencia por tener hijos varones en el campo puede degenerar en un desequilibrio de sexos y ya ha ocurrido que en zonas remotas algunas mujeres hayan sido raptadas y vendidas a campesinos solteros por unos 300 euros por la escasez de mujeres. Si algún día consiguen escaparse, la propia vergüenza de su experiencia les impedirá denunciar su caso, ya que para el "sistema" han quedado marcadas de por vida.

Por otro lado la superpoblación condena a la juventud a una competitividad sin tregua en la que sólo los más fuertes sobrevivirán. Los que consiguen ir a la universidad[47] (especialmente los que gozan de menos recursos) están tan sometidos a la presión de sus familias para que les saquen de la pobreza, que, a menudo, son incapaces de superar un fracaso en los exámenes o un desengaño amoroso[48].

Muchos chinos debido a su incapacidad confuciana innata para expresar sus sentimientos en público han optado por el suicidio como llamada de atención a una sociedad cada vez más deshumanizada y sólo preocupada de las inversiones extranjeras, parece pues increíble que el gobierno no haya hecho nada o simplemente haya tratado de obviar esta dramática situación.

La China rural es por ello la gran desconocida, todo el mundo que visita este país hace el típico recorrido turístico por las capitales imperiales viendo sólo lo que las autoridades quieren o permiten que se vea. Reitero que según su filosofía, los despojos que no se ven no huelen, y por lo tanto no existen. Admiro profundamente a ese pueblo chino que ha hecho un acuerdo tácito para no criticar las políticas del gobierno en aras del desarrollo económico, es decir, en aras de cualquier desarrollo económico, especialmente del que beneficia a los círculos de poder. Cualquier dictadura del mundo estaría orgullosa de tener un pueblo tan sumiso. Aunque también tienen parte de razón la opinión de ciertos expertos: primero habrá que desarrollar todo el país y aumentar la renta *per capita*[49], luego ya llegará el tiempo de arreglar los desequilibrios producidos en la sociedad y especialmente esa fractura geográfico-económica entre campo y ciudad. ¿Alguno de estos expertos han puesto o pondrá el pie en una de estas remotas aldeas?

---

angustia: "¿Significa que tengo que volver a casa?". "Sí", me responde. "¿Y mis dos hermanos?". "Tus dos hermanos podrán seguir estudiando". Me indigno: "¿Por qué los niños pueden estudiar y las niñas no?". Su sonrisa está cansada: "Eres muy joven...cuando seas mayor lo entenderás". Conmovida por esa carta la madre pidió dinero para que Ma Yan pudiera terminar ese año académico, la inmensa suma era de 70 yuanes (7 €).

46 El 95% de la población china es *han*, etnia mayoritaria.

47 Los exámenes de acceso a la universidad son realmente duros, por lo que si fracasan, algunos estudiantes optan por suicidarse. Obviamente las autoridades silencian todos esta "pus" del sistema.

48 Además, se ha creado una generación de hijos únicos que carecen de sentimientos como el "compartir", por lo que muchos de estos jóvenes han sido educados para el triunfo y el ascenso sin importarles el "cómo" han de conseguirlo.

49 China sitúa el límite de la pobreza en 635 yuanes al año (63,5 €), es decir unos 80 dólares USA, pero el Banco Mundial considera que este límite se establece situándolo por debajo de 1 dólar al día es decir por debajo del 365 dólares al año, lo que difieren sustancialmente de los cálculos del gobierno de Beijing. De esta forma el gobierno chino anunció triunfantemente que la tasa de la pobreza se situaba en apenas 26 de los 1.300 millones de habitantes.

FICHA TÉCNICA

Título: *Yi ge dou bu neng shao (Not one less)*
Año: 1999
Metraje: 106'
Director: Zhang Yimou
Guión: Shi Xiang Sheng, según su novela *Hay un sol en el cielo*
Editor: Qu Ru
Diseño: Cao Jiuping
Director de fotografía: Hou Yong
Intérpretes: Wei Minzhi, Zhang Huike, Tian Zhengda, Gao Enman, Sun Zhimei, dándose vida a ellos mismos.
Música: San Bao
Productor: Zhao Yu
Productor ejecutivo: Zhang Weiping (Sony Pictures Classics).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGERON, Regis. *Le cinéma chinois: 1949-1983.* Ed. Harmattan. Paris, 1984.

BERRY, Chris. *Perspectives on Chinese cinema*. British Film Institute Publishing. London, 1991.

BROWNE, Nick. PICKOWICZ, Pau G. SOBCHACK, Vivian and YAU, Esther. Eds. *New Chinese cinemas: forms, identities, politics.* Cambridge University Press. New York, 1994.

CARMONA, Ramón. *Cómo se comenta un texto filmíco*. Col. Signo e Imagen nº21. Ed. Cátedra. Madrid, 1993.

CHOW, Rey. *Primitive passions: visuality, sexuality, ethnography and contemporary Chinese cinema*. Columbia University Press. New York, 1995.

COLAIZZI, Giulia. *Feminismo y teoría fílmica*. Col. Eutopías/Maior. Ed. Episteme. Valencia, 1995.

HU, Harry Xaixin. *Ideological politics in the art of China´s film adaptation*. (PhD dissertation). Cornell University, 1992.

HASKI, Pierre. *El diario de Ma Yan*[50]. Ed. Maeva. Madrid, 2004.

SEMSEL, George S., ed. *Chinese film: The state of the art in the People´s Republic.* Ed. Praeger. New York, 1987.

SHELDON HSIAO-PENG LU, ed. *Transnational Chinese Cinemas: Identity, Nationhood, Gender*. University of Hawaii Press. Honolulu, 1997.

XUE, XINRAN. *Nacer mujer en China*[51]. Ed. Emecé. Madrid, 2003.

YAU, Esther C.M. *Filmic discourse on women in Chinese cinema: Art, ideology and social relations (1949-1965).* (PhD dissertation). University of California. Los Angeles, 1990.

50 Ma Yan nos cuenta en su diario, sus penas, los detalles de su durísima vida diaria, y sobre todo sus ganas de superación y de salir de este rincón de China olvidado por las autoridades. Pero un día su madre entra en contacto con un grupo de periodistas franceses que están de paso por la región y entrega estos diarios a uno de ellos, en un desesperado intento de buscar ayuda. Este periodista, Pierre Haski, publica un primer reportaje sobre Ma Yan, lo que desencadena una increíble campaña de solidaridad internacional y hace que la vida de Ma Yan cambie por completo, a partir de ese momento. Cuando en un viaje por la provincia de Ningxia, Bai Juhua, la madre de Ma Yan le entregó los diarios de su hija al corresponsal del diario francés *Libération*, Pierre Haskin, probablemente no se imaginó la gran repercusión que este acto iba a tener. Haskin público un primer artículo en el diario, los lectores emocionados por la historia comenzaron a enviar las primeras cartas de apoyo. Pronto se creó toda una red de ayuda para Ma Yan, así como para otros jóvenes de su aldea, cuyos medios económicos no les permitían continuar con sus estudios. Ma Yan es una joven rebelde cuya voluntad principal es seguir estudiando.

51 Xinran Xue era presentadora de un influyente programa radiofónico chino cuando en 1989 recibió una carta angustiosa: una niña había sido secuestrada y forzada a casarse con un anciano que desde entonces la mantenía encadenada. Los hierros estaban lacerándole la cintura y se temía por su vida. Xinran obtuvo la liberación de la víctima, pero se percató de que un silencio histórico imperaba sobre la situación de las mujeres en su nación. Decidió difundir las historias de oyentes que cada noche llamaban a su programa. Esta iniciativa inédita tuvo por respuesta miles de cartas con increíbles relatos personales y convirtió a Xinran en una celebridad. Entre los numerosos testimonios que escuchó y dio a conocer, seleccionó quince para que integraran este libro. *Nacer mujer en China* es un relato colectivo revelador acerca de los deseos, los sufrimientos y los sueños de muchas mujeres que hasta ahora no habían encontrado expresión pública.

MODELO PASS (PLANIFICACIÓN, ATENCIÓN, PROCESAMIENTO SUCESIVO, PROCESAMIENTO SIMULTÁNEO) Y DIFICULTADES DE LECTURA

Mª Ángeles Garrido y Miguel Puyuelo Sanclemente
Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

RESUMEN

Se revisa el modelo PASS como teoría explicativa de procesos y estrategias cognitivas aplicable a diferentes aprendizajes, y a niños con alteraciones en este proceso, como el aprendizaje de la lectura. El modelo como referencia del procesamiento de la información concede una especial importancia a los procesos de atención, procesamiento sucesivo y simultaneo. A partir de aquí se analizan las dificultades de lectura en función de la atención, y de la interacción de diferentes procesos que intervienen, los conocimientos previos, la relación con la atención, el significado que el niño concede a la actividad, la planificación, y el procesamiento simultaneo y sucesivo, como referencia de actividad meta cognitiva. Todo ello proporciona un modelo explicativo de diferentes procesos de aprendizaje y de alteraciones de este.

1. DESCRIPCIÓN DEL MODELO PASS

El profesor Das y su equipo de colaboradores (Naglieri, Kirby, y otros) publicaron entre el año 1972 y el año 1986 una gran cantidad de artículos que Molina y Arraiz sintetizan en el libro "Procesos y Estrategias Cognitivas en niños deficientes mentales" (1993). En esta síntesis se puede estudiar la primera reformulación teórica del modelo y la representación gráfica resultante, así como las modificaciones y transformaciones que se fueron llevando a cabo a lo largo de ese periodo.

Das, Naglieri y Kirby (1994) en un libro impresionante, lúcido, complejo, pero que no se ha traducido al castellano (Assessment of cognitive processes. The PASS theory of inteligence) reformulan el modelo, fundamentan cada uno de los procesos incluidos, relacionan esos procesos con el aprendizaje de las materias curriculares básicas, introducen un test (DN-CAS) que evalúa dichos procesos, y plantean aspectos importantes para la intervención a partir de un programa (PREP: PASS reading enhancement program) diseñado para trabajar con niños con dificultades de aprendizaje. La tesis doctoral de uno de los autores de este articulo (Garrido, 1996), tuvo como tema la validación de este modelo teórico en niños con dificultades de aprendizaje, y la traducción y adaptación al castellano del programa PREP (Molina, Garrido, Das, 1997).

Previo a la edición de este libro, Molina y Arraiz destacan la relevancia de la publicación de un capitulo de Das en 1986 en un libro colectivo

titulado Cognitive Psychology on Testing and measurement. Molina y Arraiz (1993, pags 33-34) afirman que es en ese capitulo *"donde Das redondea el modelo, no solo por los nuevos datos que aporta en apoyo de los procesos de codificación simultanea y sucesiva, sino sobre todo por la fundamentación teórica tan precisa y contundente que hace del complejo factor de planificación, especialmente en sus relaciones con las funciones de atención."*

La representación gráfica del modelo PASS (Das, Naglieri y Kirby, 1994) es la siguiente:

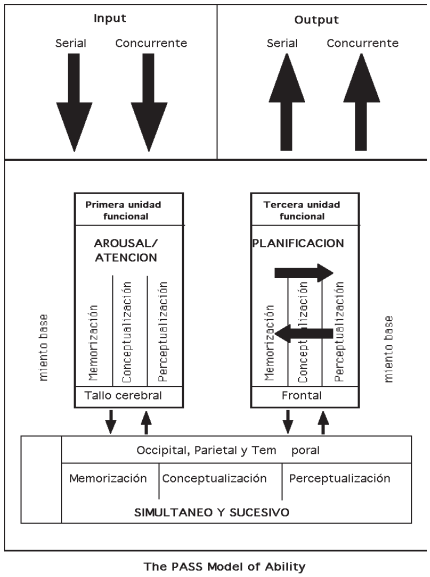


Gráfico 1

Los citados autores, en relación con esta representación gráfica, ofrecen la siguiente explicación:

Como podemos observar en la representación gráfica, todas las unidades funcionales están relacionadas entre sí, la codificación (procesamiento simultaneo y sucesivo) y la planificación interaccionan para ejecutar varios actos y facilitar la adquisición del conocimiento, y al mismo tiempo estas altas funciones dependen de un estado propio de alerta (arousal) para que pueda existir aprendizaje.

Los conocimientos previos (conocimiento-base, si hacemos una traducción literal) influyen en la actuación e implicación de estos procesos, esta influencia viene definida en el modelo PASS con claridad, y desde el se entiende que actúan como moderadores del procesamiento. Por tanto, un procesamiento efectivo se lleva a cabo a través de la integración de los conocimientos previos, la planificación, la atención, y el procesamiento simultáneo y/o sucesivo, y todo ello en función de la demanda de la tarea.

La información a procesar puede llegar a través de cualquiera de los receptores (ojos, oídos, piel, …), y su presentación puede ser serial o sincrónica. La información auditiva es a menudo presentada serialmente, mientras que la información visual es presentada generalmente de manera global.

El procesamiento de la información no se lleva a cabo en función de la forma en la que esta se presenta (serial o concurrente), sino que depende de los requerimientos de la tarea o de la forma en que habitualmente se procesa la información (aquí habría mucho que decir, pero apuntaremos únicamente que tiene que ver con el estilo cognitivo del niño, con las pautas educativas, con la experiencia escolar...). Dado que esos cuatro procesos cognitivos (P.A.S.S.) son interactivos, actúan coordinados en la realización tanto de las tareas escolares, como en las tareas de la vida cotidiana, y esta misma coordinación implica que en algunas tareas, un proceso particular juegue un papel dominante, o que no sea necesario. Es decir, en el modelo de procesamiento de la información P.A.S.S., todos los componentes actúan de forma interactiva y armónica, y según sean las características y los requerimientos de cada tarea, la participación de cada proceso puede tener un peso diferente.

La relación entre estos procesos es evidente. La planificación requiere un estado adecuado de activación bioeléctrica para poder centrarse en la resolución de un problema, es decir, existe una estrecha relación entre planificación y atención ya que se necesita un nivel apropiado de atención para que los planes de acción puedan ser generados y utilizados. Pero al mismo tiempo, la planificación efectiva requiere la inhibición de un nivel inapropiado de activación bioeléctrico. Inhibir selectivamente o facilitar la activación es una de las funciones más importantes de la tercera unidad funcional, asociada con la planificación.

También existe una fuerte relación entre la codificación y la planifica-

ción. Puesto que tanto las tareas de la vida real como las tareas escolares pueden ser codificadas de diferentes maneras, cómo manejar la información, en definitiva, cómo hacerlo, es una función clara de planificación. La aplicación del procesamiento simultáneo y/o sucesivo estará influenciada por esa función ejecutiva de la tercera unidad y además por las anteriores experiencias de aprendizaje del sujeto.

Como se puede observar, estos procesos, y en especial el diagrama resultante de la interacción entre ellos, es una función compleja en sí misma.

Además, debemos tener en cuenta que las actividades de procesamiento dependientes de la demanda de la tarea, puede requerir la intervención de procesos cognitivos adicionales. Por ejemplo, el procesamiento simultáneo puede predominar en la resolución de un problema viso-espacial, pero igualmente puede ser necesaria una adecuada planificación motórica. Un individuo puede tener competencia en el procesamiento simultáneo y, sin embargo, fallar en la selección del programa motor necesario para responder.

Transcribimos también la representación gráfica que hacen del funcionamiento específico de la atención, del procesamiento sucesivo y simultáneo y de la planificación, porque los gráficos resultantes ayudan a delimitar con mayor claridad estos procesos.

1.1. Primera unidad funcional: La atención

Es un proceso mental a partir del cual la persona atiende selectivamente algunos estímulos e ignora otros. En este sentido supone lo siguiente:

–Dirección de la actividad cognitiva

–Atención selectiva

–Resistencia a la distracción

–Orientar la respuesta

–Vigilancia

–Asociada con la formación reticular y el tálamo

La representación gráfica del funcionamiento de la atención es la siguiente:

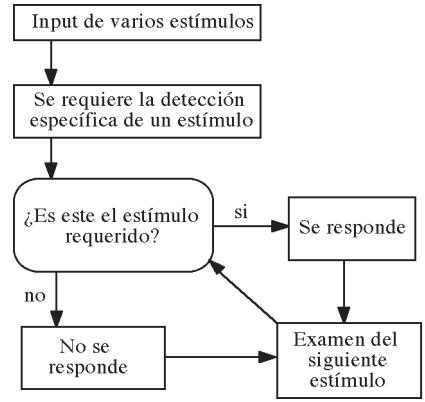


Gráfico 2

Las tareas de atención requieren que el individuo dirija su respuesta a un estimulo en particular y que inhiba la respuesta ante los demás estímulos.

1.2. Segunda unidad funcional: Procesamiento sucesivo, Procesamiento simultáneo

El procesamiento sucesivo supone la activación mental a partir de la cual integramos estímulos en un específico orden serial:

–Los estímulos se presentan en serie

–No hay otra relación entre los estímulos que la sucesión

–El resultado suele ocupar más espacio en la MCP, aunque si se automatiza se puede reproducir con poco esfuerzo

–El orden es algo fundamental (aprendizaje pasos baile, número de teléfono...)

–No son necesariamente estímulos verbales

–Asociado con la zona fronto-temporal

El procesamiento simultaneo supone la activación mental a partir de la cual integramos estímulos en grupos:

–Los estímulos se ven como un todo

–Cada estímulo debe relacionarse con los demás

–No son necesariamente estímulos no-verbales

–Asociados con las regiones parietal, occipital y temporal

La representación gráfica del funcionamiento del procesamiento sucesivo y simultáneo es la siguiente:

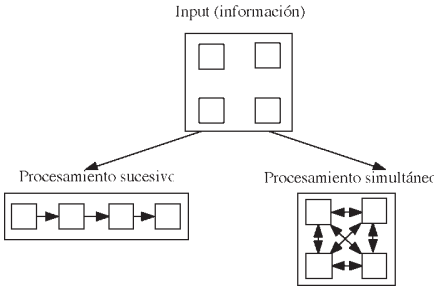


Gráfico 3

El procesamiento sucesivo supone la integración de estímulos en series de elementos de progresión lineal. El procesamiento simultáneo supone la integración de estímulos en grupos.

1.3. Tercera unidad funcional: La planificación

Es un proceso mental a partir del cual la persona determina, selecciona y utiliza resoluciones eficaces en los problemas, lo que implica su presencia en las siguientes funciones:

–Resolución de problemas

–Formación de representaciones mentales

–Control de los impulsos

–Control del procesamiento

–Recuperación de los conocimientos

–Activación selectiva del lóbulo frontal

La representación gráfica del funcionamiento de la planificación es la siguiente:

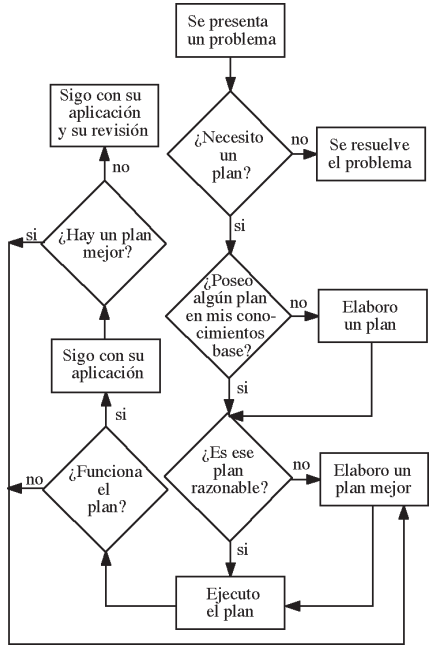


Gráfico 4

La planificación permite al individuo analizar la actividad cognitiva, elaborar métodos de resolución de problemas, y modificar el plan seguido si fuera necesario.

2. LOS PROCESOS DEL MODELO PASS Y LAS DIFICULTADES EN LA LECTURA

Ya hemos visto que desde esta perspectiva, el cerebro está formado por tres sistemas interrelacionados: atención, procesamiento y planificación y los tres sistemas influyen en la conducta del sujeto. Vamos a considerar ahora con mayor detenimiento estos procesos, nos detendremos de forma especial en la delimitación conceptual que hacen los propios autores, intentaremos analizar otros autores y otras perspectivas que también destacaban en ese periodo la importancia de estos procesos, y por último trataremos de establecer las relaciones pertinentes entre dichos procesos y las dificultades de lectura que podemos observar en los niños.

2.1. Los problemas de atención y las dificultades de lectura

Estar atento implica que el individuo está en estado de alerta. Este estado de alerta se puede mantener durante cierto período de tiempo y es selectivo. Tanto desde las teorías del procesamiento de la información como desde las teorías neuropsicológicas, estos aspectos de la atención (estado de alerta, atención sostenida y atención selectiva) han sido muy estudiadas. El arousal o estado de alerta es un prerrequisito para el aprendizaje. La atención sostenida y la atención selectiva son las bases de la discriminación y la generalización.

La atención es un constructo complejo porque comprende dos clases de procesos: uno es automático, no implica esfuerzo, no se controla de forma consciente (arousal); el otro es consciente, precisa esfuerzo y depende del sistema de planificación (atención).

El arousal puede variar en función de condiciones exteriores (frío, calor, ruido…) y de condiciones internas (tanto afectivas, como cognitivas). La atención a una tarea puede

incrementarse ante un nivel concreto de ruido y ansiedad y disminuir si es excesivamente alto o bajo. Un período prolongado de atención puede reducir el arousal adormeciendo al individuo. Al hablar de arousal se hace referencia a un estado general de alerta, mientras que al hablar de atención se hace referencia a algo más específico, se "atiende" a algo en particular.

Los determinantes de la atención son la predisposición genética y el estado de necesidad del individuo. Estas necesidades pueden ser físicas, o producto de autoinstrucciones, de interacciones sociales…

La atención se ha considerado como un constructo fundamental en psicología desde William James (1890) y en los últimos años ha sido un área importante de investigación en relación con las dificultades de aprendizaje. Estas investigaciones se han centrado de forma especial en la atención selectiva y en la atención sostenida.

La atención selectiva hace referencia a lo siguiente: en clase, el niño es bombardeado con gran número de estímulos, y debido a la naturaleza de nuestro propio sistema de procesar la información (especialmente al funcionamiento de la memoria de trabajo) no es posible atender a todos esos estímulos. Para centrarnos tanto en los estímulos relevantes como en los aspectos relevantes de cada estímulo, debemos eliminar estímulos y rasgos irrelevantes. La realización de las tareas escolares, en general implican habilidades de atención selectiva.

La atención sostenida se refiere a la habilidad de mantener la atención durante un período de tiempo más o menos amplio. Este aspecto de la atención está implicado en la mayoría de las actividades escolares, en la que los niños deben permanecer concentrados durante grandes períodos de tiempo.

Los niños con habilidades de atención pobres, en general, son descritos como niños desatentos o que se distraen con facilidad. En general, responden a un mayor número de estímulos, ya sean relevantes o no para la demanda de la tarea y no parecen capaces de concentrarse durante el tiempo necesario para la realización de la misma. Todo esto puede conducir a un aumento del nivel de actividad, que se traduce en un actitud disruptiva en clase y en llamadas de atención constantes por parte del profesor, lo que tiene como consecuencia una mala aceptación del niño por el resto de sus compañeros. Otro rasgo que se atribuye a los niños con problemas de atención es la desorganización y la impulsividad, lo que en general conduce a pocos éxitos en la resolución de problemas. Habría que destacar el hecho de que los niños con problemas de atención, desarrollan conductas que no sólo dificultan su aprendizaje, sino que repercuten negativamente en su aceptación por parte del profesor y de los compañeros.

Kirby y Williams (1991) cuando intentan delimitar conceptualmente qué supone un déficit de atención como problema primario (incluyen una diferenciación muy interesante entre niños con déficit de atención, niños con dificultades de aprendizaje, y niños con problemas emocionales, ya que todos ellos pueden compartir mucha de la sintomatología que presentan, por ello se requieren diagnósticos diferenciales claros, porque si no se llevan a cabo, será difícil que la intervención sea la adecuada), los describen cómo niños que se distraen con facilidad, son impulsivos y se mueven constantemente sin un motivo concreto. Esta conducta puede afectar a sus adquisiciones académicas, si esto fuera así, como problema secundario mostrarían dificultades de aprendizaje, si el resultado siguiente fuera el del fracaso en la escuela, su interiorización podría suponer el desencadenamiento de problemas emocionales.

Virginia Douglas ha dedicado en estas últimas décadas mucho tiempo a la identificación de la naturaleza de los déficits de atención (lo que ella denomina hiperactividad). Douglas (1980) afirma que el problema fundamental de los niños con déficits de atención es la predisposición hacia un escaso control de la impulsividad, la inhabilidad para mantener la atención y niveles de arousal poco modulados. Esto explicaría la tendencia de estos niños hacia la sobreestimulación. Siendo así, estos niños se mues-

tran impulsivos y desencadenan una actividad motora excesiva. Como consecuencia de estos déficits se dificultan los procesos cognitivos y la motivación, por lo que el aprendizaje será menos efectivo y el desarrollo de habilidades cognitivas se verá dificultado (planificación, procesamiento simultáneo, procesamiento sucesivo). Debido a los problemas de atención se ven afectadas lo que Douglas denomina "estrategias de búsqueda" ("search strategies"), que sería una parte de lo que Kirby y Williams (1991) y Das, Naglieri y Kirby (1994) denominan planificación. Según Douglas, la atención en los niños pequeños es exploratoria, lo que significa que está controlada por las características de los estímulos. Conforme el niño va repitiendo experiencias, la naturaleza exploratoria de la atención va modificándose, y el niño se concentra en aspectos más significativos de los estímulos, con lo que el ambiente va adquiriendo significado. De esta manera, las estrategias de búsqueda del niño van cambiando, y de ser exploratorias pasan a ser específicas y relevantes, consiguiendo así una conducta organizada e intencional. Los niños con déficit de atención encuentran grandes dificultades para realizar esa transición. Douglas, para explicar los problemas que pueden surgir respecto a la motivación de los niños, hace referencia a la necesidad de motivación interna que en general requieren las tareas escolares. Los niños con déficit de atención, sufren repetidamente dificultades ante tareas académicas y como consecuencia, su actitud puede ser de desánimo y renuncia. Estas situaciones, no proporcionan una buena base para que la motivación interna surja y se desarrolle. El fracaso repetido desarrolla conductas de evitación, lo que aumenta los problemas de atención, concentración e impulsividad. De esta manera el ciclo se reactiva.

El origen de los problemas de los niños con déficit de atención está en el sistema de arousal, que es el responsable de sostener la atención e inhibir la impulsividad. Un problema de atención puede surgir tanto en niños que se muestran hiperactivos como hipoactivos. Una situación de hiperactividad afecta al sistema de planificación, a la toma de decisiones y conlleva conductas inadecuadas, sin orientación hacia un objetivo. Una situación de hipoactividad puede originar ausencia de respuestas e inhibición de conductas.

Arousal ha sido definido como "movilización de energía" a principios del siglo xx, (Cannon, 1915, citado en Kirby y Willians, 1991) y como "grado de excitación" (Duffy, 1934, citado en Kirby y Willians, 1991). Básicamente describe una dimensión que va desde una inactividad comatosa (somnolencia) hasta un grado exagerado de excitación, distractibilidad, ansiedad y perturbación emocional. Vemos que cuando se trata de definir el arousal hay que hacer referencia a otros términos y que los dos extremos de la dimensión (somnolencia-trastorno emocional) que representa, conllevan efectos negativos en la conducta del sujeto, y por supuesto, también en el aprendizaje.

Hebb (1955, citado en Kirby y Willians, 1991) describe la relación entre el nivel de arousal y las actividades del sujeto como una "U" invertida, ya que las realizaciones que se llevan a cabo con el nivel de actividad que marca los dos extremos, son poco eficaces y el nivel de actividad de la zona media produce acciones más adecuadas.

Pero, la respuesta al mundo que nos rodea es más compleja que lo que este gráfico sugiere. Esta complejidad deriva fundamentalmente de dos aspectos: del tipo de tarea al que nos enfrentamos y de las diferentes formas de sentir y actuar que tenemos las personas. En relación con la tarea, es fundamental el grado de complejidad. Una tarea sencilla (por ejemplo, copiar palabras) puede realizarse con un nivel alto de arousal, pero tareas más complejas (por ejemplo, comprender un párrafo o resolver un problema) precisan niveles más bajos, porque con demasiada excitación y entusiasmo es difícil planificar bien. Esto es así porque conforme se va pasando del nivel óptimo de arousal, vamos siendo menos capaces de mantener activa la información necesaria. Como las tareas más complejas son las que necesitan de un nivel mayor de información activa, lógicamente un nivel alto de

arousal (que disminuye la posibilidad de mantener esa información activa), las dificulta. En relación con las diferencias personales cabe decir que estas se manifiestan tanto en el nivel de arousal preferido, como en el nivel de arousal que les resulta óptimo para la realización de las tareas.

Ya hemos dicho que una de las denominaciones más comunes de los niños con problemas de arousal o atención es el término de hiperactividad que describe la tendencia hacia una actividad motora excesiva por parte de algunos niños. También la hipoactividad y la ansiedad de tests (Kirby y Williams, 1991), son manifestaciones de problemas en relación con el nivel de arousal y atención. Estas tres manifestaciones en relación con la atención y/o el arousal, pueden generar dificultades de aprendizaje, y por supuesto también dificultades en la lectura.

Los problemas atencionales tendrán consecuencias en todos los procesos implicados en la lectura, además, tal y como hemos anotado en párrafos anteriores (Douglas, 1980), la motivación de estos niños, fundamental en tareas de aprendizaje y por supuesto en tareas de lectura, se puede ver afectada, porque sufren repetidamente dificultades ante tareas académicas y como consecuencia, su actitud puede ser de desánimo y renuncia. Además de la importancia que tiene el proceso atencional tanto en los procesos de bajo nivel (procesos perceptivos y lexicales) como en los procesos de alto nivel (procesos sintácticos y semánticos) implicados en la lectura, debemos considerar la complejidad que supone el aprendizaje de la misma y la necesidad de que durante este periodo se cuente con un nivel adecuado de arousal y un proceso atencional suficiente

2.2. Los problemas en el procesamiento sucesivo y las dificultades de lectura

Luria (1966) y Das y cols. (1975 y 1979) describieron el procesamiento sucesivo como una categoría del procesamiento cognitivo, y otros autores han descrito categorías similares aunque han utilizado distintas denominaciones. En el campo de la psicología de la inteligencia, el procesamiento sucesivo se ha estudiado como una habilidad de aprendizaje memorístico o como una parte del razonamiento analítico.

Muchas baterías psicométricas incluyen subtests de memoria, en las que los items se presentan de forma visual o auditiva y en distintas modalidades (letras, número, objetos, palabras…). La tarea del niño consiste en recordar los items (repitiéndolos oralmente o por escrito) en el orden correcto (ej. Cattell, 1971; Ekstrom, French, Harman y Derman, 1976; Guilford, 1967). Jensen (1969 y 1974) se refiere a este tipo de habilidades como "nivel de habilidad I", y también implican el aprendizaje de memoria de series que hay que repetir. Estos autores se refieren al uso del procesamiento sucesivo en tareas de bajo nivel, mientras que Luria y Das y cols. señalan también la importancia del procesamiento sucesivo en tareas más complejas.

Muchos tests (de los llamados tests de inteligencia) requieren niveles adecuados de procesamiento sucesivo para ser resueltos con éxito.

En las teorías de procesamiento de la información también ocupa un lugar destacado el procesamiento sucesivo, aunque también se le denomine de forma diferente. Cuando se refieren a la memoria a corto plazo o a la memoria de trabajo, aluden al mantenimiento de la información en orden serial para posibilitar otras formas posteriores de procesamiento. Considerando esto podemos ver que el procesamiento sucesivo es una forma de actividad cognitiva que puede ser utilizada además de en tareas sencillas, en tareas con distinto grado de complejidad (por ej. las letras se pueden procesar en palabras, las palabras en frases, las frases en ideas…).

Kirby y Williams (1991) señalan que pueden coexistir diferentes tipos de dificultades de aprendizaje, y que dificultades de procesamiento sucesivo pueden derivar en otros problemas, de la misma manera que otros problemas pueden afectar al procesamiento sucesivo. Vamos a exponer a continuación los problemas en relación con la lectura que se adscriben al

procesamiento sucesivo, que de alguna manera nosotros interpretamos en función de cómo concebimos la lectura, y de los que se puede hacer un análisis detallado en el libro de Kirby y Williams citado (también aparecen adaptados al castellano en Garrido 1996 y Molina, 1997). Las dificultades que vamos a describir, pueden darse de forma independiente, pero lo más probable es que interactúen entre ellas y que no se den aisladas.

Cuando estos autores se refieren a la descripción causal, es decir, al origen de la dificultad que va a suponer el procesamiento sucesivo en la lectura, lo hacen en relación con tres factores fundamentales: falta de conocimiento específico (de sonidos, sintaxis…), poca habilidad de retener secuencias (de sonidos, de palabras…) y una tendencia a evitar el pensamiento secuencial, analítico (procesamiento sucesivo).

• *Problemas en el procesamiento sucesivo que afectan a la codificación auditiva:*

Kirby y Williams, definen los siguientes aspectos en relación con el origen de esta problemática: falta de familiaridad con palabras y sonidos y/o falta de conocimientos fonéticos, dificultad para retener secuencias de sonidos, como consecuencia de ello señalan que los niños presentaran dificultades en la repetición de palabras y sonidos demandados, en la descomposición de palabras en las silabas que las componen, en la retención del orden de las letras de palabras deletreadas, perdida de segmentos de sonidos, y repetición de segmentos de sonidos.

Parece obvio en esta conceptualización que nos están describiendo aspectos que se entienden mejor si pensamos en las características de la lengua inglesa, a pesar de ello es fácil observar que se refieren a aspectos vinculados a la conciencia lingüística, tanto en relación con la lengua oral como con la lengua escrita. Si nos estamos refiriendo a la capacidad que tiene el niño para reflexionar, romper y manipular los distintos segmentos del lenguaje, no cabe ninguna duda de que nos estamos refiriendo a un factor clave en relación con el aprendizaje y uso de la lengua escrita.

• *Problemas en el procesamiento sucesivo que afectan al procesamiento lexical:*

Kirby y Williams hacen referancia a la descripción causal, y citan el origen del problema en relación con la falta de conocimiento fonético, la dificultad para retener secuencias sonoras, y la orientación hacia significados globales. En consecuencia, los síntomas que observaremos en la lectura de estos niños (Kirby y Williams, 1991) serán: falta de habilidad de análisis de palabras, dificultad para decodificar palabras desconocidas, adivinación de palabras por el contexto o por las primeras letras.

Si reflexionamos sobre estas dificultades, y lo contrastamos con lo que supone la lectura y la consideración de todos los procesos que llevamos a cabo cuando leemos, vemos que los niños con problemas en el procesamiento sucesivo, van a utilizar con dificultad la vía fonológica, y observaremos cierta tendencia en ellos al uso de la vía lexical. Como consecuencia de esto, hablamos de niños que tendrán dificultades cuando se enfrenten a la lectura de palabras poco familiares, palabras que abordan cuya lectura abordan por primera vez, palabras excesivamente largas, pseudopalabras... es decir, de todas aquellas palabras que requieren el uso de la reconversión de la palabra en su versión oral como paso previo a la búsqueda del significado, y que leerán mejor aquellas palabras a las que puedan acceder de manera directa al significado porque ya las tienen almacenadas en su diccionario mental. Si nos referimos a la lectura de textos, los abordarán de manera claramente diferente en función del porcentaje de palabras que les resulten o no familiares y que puedan o no leer por la vía lexical.

• *Problemas en el procesamiento sucesivo que afectan al procesamiento sintáctico:*

Cómo descripción causal Kirby y Williams citan los siguientes problemas: Falta de familiaridad con la sintaxis, dificultad para retener secuencias de palabras, orientación hacia significados globales. En consecuen-

cia, en la lectura de estos niños se constatará falta de comprensión de la estructura sintáctica, poca conciencia sobre la importancia del orden de las palabras, dificultades para llevar a cabo una lectura expresiva, errores al establecer fragmentos sintácticos.

Dar significado a las palabras es necesario para construir el significado de un texto pero esta claro que no es suficiente. Debemos además establecer la relación de esas palabras entre si, y gracias al procesamiento sintáctico, en el que es fundamental el procesamiento sucesivo, iremos segmentando cada oración en sus constituyentes y los ordenaremos de manera jerárquica.

• *Problemas en el procesamiento sucesivo que afectan al procesamiento semántico:*

Kirby y Williams, como descripción causal en relación con la comprensión y el procesamiento sucesivo citan los siguientes problemas: falta de familiaridad con el contexto, dificultad para retener secuencias de ideas y orientación hacia significados globales, lo que generará problemas relacionados con la falta de comprensión de la secuencia de la historia

El procesamiento semántico requiere puesta en marcha del sistema de planificación, activación de los conocimientos previos, y procesamiento simultaneo. Das (2001) afirma que el aspecto semántico supone la unión de todas las ideas de una oración y ver la relación entre ellas, y que ello supone de manera esencial la activación del procesamiento simultaneo.

A pesar de que es evidente la implicación fundamental del procesamiento simultaneo en la construcción de la macroestructura del texto, el procesamiento sucesivo puede influir en esta construcción, en especial según el tipo de texto, la complejidad sintáctica que implique y la importancia que el desarrollo temporal juegue en la historia.

2.3. LOS PROBLEMAS EN EL PROCESAMIENTO SIMULTÁNEO Y LAS DIFICULTADES DE LECTURA

Así como hemos visto que el procesamiento sucesivo presenta equivalencias con otras denominaciones (memoria, habilidades secuenciales…) de otras teorías cognitivas, el procesamiento simultáneo representa un nivel de generalidad que no es común en otras teorías. No obstante, en esas teorías se pueden observar elementos que podrían estar incluidos en la denominación de procesamiento simultáneo.

La esencia del procesamiento simultáneo supone que ante un número de elementos independientes en la memoria de trabajo se observará la relación entre ellos. Esta relación formará un constructo nuevo, que será la integración de los elementos existentes por separado. Entendido de esta manera, podríamos observar aspectos referentes al procesamiento simultáneo en todas las teorías sobre cognición y sobre realización de tareas.

Como no sería posible considerar todas las manifestaciones, nos vamos a centrar, al igual que Kirby y Williams (1991), en tres: a) habilidades espaciales, imágenes, b) procesamiento semántico, c) razonamiento.

a) Habilidades espaciales e imágenes.

Las habilidades espaciales implican, generalmente, la retención mental de una figura no verbal, y algunas transformaciones sobre las representaciones mentales. Tanto las figuras como las transformaciones difieren en el grado de dificultad y en la complejidad de las mismas.

Los tests que valoran el procesamiento simultáneo en general consisten en inputs compuestos por varias formas que crean una única figura y hay que manipular la figura como si fuera una unidad, o en figuras simples, que el sujeto debe rotar mentalmente y comparar el resultado con otra figura. También utilizamos el mismo tipo de habilidades para reconocer el rostro de un amigo, seguir las direcciones de un mapa etc. Las habilidades espaciales son cruciales en la vida de cada día y en muchos aprendizajes escolares, pero no han sido tan estudiadas como las habilidades verbales.

Una excepción a esta generalización es el estudio de la formación de

imágenes mentales, que ha demostrado ser una técnica poderosa de memoria. Entre otros, destaca el trabajo de Paivio (1971) que demostró que visualizar el objeto representado por una palabra, es una buena técnica para recordar la palabra. Brooks (1968), también afirma en esta línea, que las imágenes nos proporcionan un segundo código de información verbal.

Las habilidades espaciales y la formación de imágenes, tienen un papel importante en algunas actividades escolares. Matemáticas, resolución de problemas son ejemplos claros, donde el niño necesita construir una representación física o mental de la situación del problema. También son cruciales las habilidades espaciales en geometría, en historia (especialmente actividades que se requieran mapas y diagramas). En aprendizaje del lenguaje (vocabulario) y en lecturas, visualizar los acontecimientos incrementan el recuerdo y la comprensión.

b) Procesamiento semántico.

También esta claramente demostrado que implican procesamiento simultáneo tareas verbales que requieren la relación o integración de partes de información.

Cuando un niño inspecciona una lista de palabras y las categoriza verbalmente, cuando contesta a preguntas como "¿en qué se parecen un lápiz y un vaso de cerveza?", cuando realiza tareas de comprensión de material verbal (oído o leído), esta utilizando el procesamiento simultaneo en su resolución, y son tareas que implican gran número de conexiones semánticas y de relaciones que hay que establecer.

c) Razonamiento.

Este tercer aspecto, se refiere a tareas que implican razonamiento, y se puede observar tanto en tareas espaciales como semánticas.

El razonamiento puede ser inductivo (Pellegrino, 1985) y deductivo (Johnson-Laird, 1985). En el razonamiento inductivo se observan un grupo de estímulos y se determina una regla de similitud o de diferencia (por ej. que palabra no encaja en este grupo: lápiz, goma, cuaderno, nariz). El deductivo implica extraer una conclusión de varias premisas dadas (por ejemplo: si María es más alta que Juan y Juan más alto que Luisa ¿cuál de los tres es el más alto?

El área de razonamiento, es el que se ha considerado de forma especial como inteligencia.

A continuación vamos a exponer los problemas que se pueden dar en relación con el procesamiento simultáneo, que por supuesto pueden coexistir con problemas en los demás sistemas (atención, procesamiento sucesivo, planificación), y los aspectos de la lectura que se verán más afectados. Veremos que estos autores hacen referencia a las conductas lectoras que muestran los niños con problemas en el procesamiento simultaneo y que las consideran consecuencia de dos tipos de dificultad: de la ausencia o dificultad de usar un código simultáneo en concreto, o de la orientación a no usar este tipo de códigos.

• *Problemas en el procesamiento simultáneo que afectan a la codificación visual:*

En relación con la descripción causal de esta problemática, Kirby y Williams hacen referencia a los siguientes problemas: falta de familiaridad con el código visual, falta de habilidad para retener códigos visuales, y orientación hacia la decodificación fonológica; estos problemas conllevarán que los niños tengan dificultades en los siguientes aspectos: dificultad en el uso del código visual (vía lexical), dificultad para para leer palabras o reconocer sílabas, uso inadecuado del código visual, y dificultad para corregir visualmente una palabras ya decodificada.

• *Problemas en el procesamiento simultáneo que afectan al procesamiento lexical:*

Kirby y Williams hacen referancia a la descripción causal, y citan el origen del problema en relación con la falta de familiaridad con las palabras, dificultad para integrar estímulos visuales, inclinación hacia el análisis fonológico. En consecuencia, los síntomas que observaremos en la lectura de estos niños serán: dificultad en el reconocimiento de palabras o en la

lectura rápida de palabras familiares, dificultad para reconocer las palabras de forma global, dificultad para dar significado directo a las palabras.

Como podemos observar, y si reflexionamos sobre estas dificultades contrastándolo con lo que supone la lectura, vemos que los niños con problemas en el procesamiento simultaneo, van a utilizar con dificultad la vía lexical, y por lo tanto, en su lectura, mostraran preferencia por el uso de la vía fonológica.

Como consecuencia de esto, hablamos de niños que cuando lean, tanto si las palabras son o no familiares, las abordaran de la misma forma, utilizando las normas de conversión grafema-fonema para convertir la palabra escrita en su versión oral, y una vez que hayan hecho esto, buscaran el significado en el código auditivo. Si nos referimos a la lectura de textos, el uso exclusivo de la vía fonológica supone, que tanto si estos están formados por palabras de uso frecuente o infrecuente, los abordarán de manera semejante, y no se aprovechara de la ventaja que supone el llevar a cabo un acceso directo al significado de la palabra.

Si tenemos en cuenta que un lector eficaz es hábil tanto en el uso de la vía fonológica como en el uso de la vía lexical, y que muestra cierta preferencia por el uso de esta última, a la que acude en cuanto ya se ha encontrado alguna vez (dependerá del lector que sea más o menos veces) con esa palabra escrita, problemas en el procesamiento simultaneo tiene consecuencias importantes en la lectura de palabras.

• *Problemas en el procesamiento simultáneo que afectan al procesamiento sintáctico:*

Cómo descripción causal Kirby y Williams citan los siguientes problemas: falta de familiaridad con palabras, conceptos o contexto; falta de habilidad para percibir conexiones, relaciones; y falta de orientación hacia significados (concretos y/o obstractos). Como consecuencia nos encontraremos con dificultades en la comprensión de las frases.

• *Problemas en el procesamiento simultáneo que afectan al procesamiento semántico*

Kirby y Williams, como descripción causal en relación con la comprensión y el procesamiento simultaneo citan los siguientes problemas: falta de familiaridad con conceptos o contextos; falta de habilidad para percibir o entender conexiones, relaciones, y en especial para generar inferencias; orientación hacia niveles superficiales de comprensión, falta de interpretación, ausencia de inferencias, de elaboración. Estos problemas generaran dificultades en la interpretación del significado de los textos (por ejemplo a la hora de seleccionar las ideas principales, construir la macroestructura, ...)

Ya hemos dicho (al hacer referencia al procesamiento sucesivo) que el procesamiento semántico requiere puesta en marcha del sistema de planificación, activación de los conocimientos previos, y procesamiento simultaneo, y hemos señalado la claridad con la que Das afirma que el aspecto semántico supone la unión de todas las ideas de una oración y ver la relación entre ellas, y que ello supone de manera esencial la activación del procesamiento simultaneo. Además en la exposición que hemos hecho en este mismo apartado, al hablar del procesamiento semántico también queda clara la implicación del procesamiento simultaneo en la comprensión lectora.

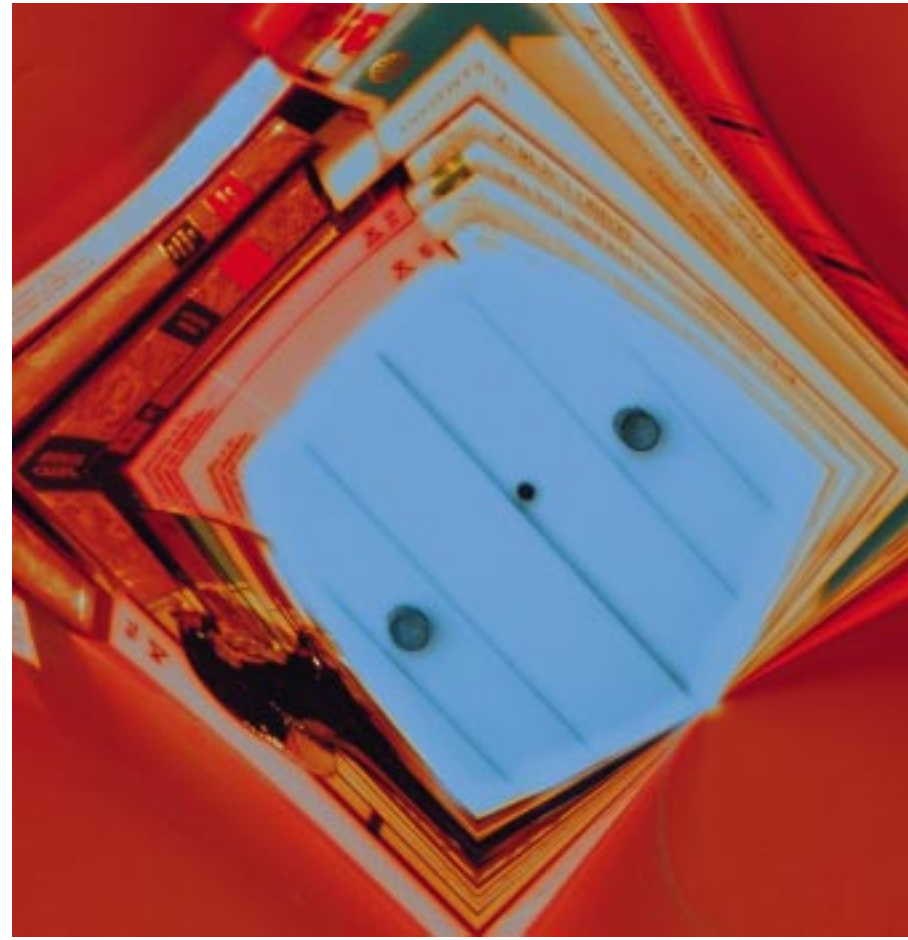
No hay ninguna duda de que elaborar la macroestructura supone relacionar los significados parciales entre si, es decir, al construirla *"no solo conseguimos que las ideas se relacionen una a una entre si (microestructura), sino que a la vez todas ellas se integren en una idea que proporciona un sentido y coherencia global. Estas ideas globales constituyen la macroestructura del texto. De la misma manera, las ideas globales de diversos párrafos pueden ser condensadas en un idea aun más global que proporcione una coherencia global a todas, ..."* (Emilio Sánchez, 1996, pag. 521-522). En esta descripción, queda clara la implicación del procesamiento simultaneo en la comprensión lectora.

2.4. LOS PROBLEMAS EN LA PLANIFICACIÓN Y LAS DIFICULTADES DE LECTURA

Planificar es todo aquello que hace que tanto la cognición como la conducta sea activa y estratégica, en lugar de pasiva. Es también aquello que hace falta para la resolución de un problema o una tarea para la que no se tiene una respuesta disponible. Se requiere ser activo, actuar estratégicamente porque se presenta demasiada información, porque hay distintas opciones de procesamiento y por lo tanto se precisa una toma de decisiones.

La resolución de un problema, requiere:

1. Selección de los datos relevantes entre la información presentada.
2. Selección de conocimiento previo relevante.
3. Selección de las operaciones necesarias para actuar tanto sobre las datos como sobre el conocimiento previo relevante.
4. Creación de operaciones nuevas, en general, combinando y redefiniendo las anteriores.
5. La combinación de los pasos 3 y 4 y su actuación sobre los pasos 1 y 2, dan como resultado cierta información.
6. Observación y evaluación de las operaciones, analizar hasta donde se ha llegado en el paso 5, reflexionar sobre si el resultado del paso 5 satisface el problema original o si habría que ir más allá o intentarlo nuevamente.



El sistema de planificación es responsable de la construcción, ejecución y control de los planes de procesamiento. Un plan que esta bien establecido, se almacena probablemente en la memoria a largo plazo y funciona de forma automática, de tal manera que para ejecutarlo hace falta poca planificación. Pero, ese mismo plan, en una fase anterior en la que aún no estaba automatizado, requería un mayor grado de planificación.

Kirby y Ashman (1982, 1984) dividen las funciones del sistema de planificación en tres niveles: atención selectiva, estrategias y metacognición.

Nivel de atención selectiva: es el resultado de la interacción de los tres sistemas cognitivos (atención, procesamiento -sucesivo y simultáneo- y planificación), especialmente de los

sistemas de atención y planificación. La atención selectiva puede depender del sistema de atención y del sistema de planificación. En el primer caso, esta atención selectiva funciona de forma automática, mientras que en el segundo requiere esfuerzo, es voluntaria.

Nivel de estrategias: Este nivel hace referencia a la capacidad de usar un plan específico para resolver un problema

Nivel de metacognición: Este término ha comenzado a popularizarse en la década de los 80. Se refiere al conocimiento sobre cualquier nivel de procesamiento cognitivo (Flavell, 1979; Garner, 1989; Lawson, 1980 y 84; Wong, 1986). Es la cognición sobre la cognición, el grado de conciencia que se posee sobre los distintos caminos de aproximación a las tareas, sobre el procesamiento de la información y sobre los procesos de control orientados hacia el logro. En general, la metacognición se valora en situaciones de entrevista en las que se pregunta al sujeto como resolvería una tarea en concreto y porque.

En función de lo expuesto al hablar de los sistemas de atención y procesamiento, vemos que se subraya la creencia de que muchos de los problemas en esos sistemas son o pueden ser problemas de planificación, o al menos que la mejor manera de resolverlos sería a través del sistema de planificación. Es más, esos dos sistemas ya expuestos, sin la actuación y la influencia del sistema de planificación serían pasivos, no estratégicos.

Muchos de los niños con dificultades de aprendizaje, se enfrentan a las tareas escolares de manera no estratégica, pasivamente, y esta concepción ha llevado a estudiar la planificación centrándose, tanto en su conceptualización como en el diagnóstico y tratamiento. Este énfasis dedicado al sistema de planificación, destaca la idea de que las actuaciones de los niños no dependen únicamente de sus habilidades, sino también del uso que hacen de ellas.

Es decir, hay dificultades de aprendizaje que se pueden asociar con problemas de atención o de procesamiento (simultáneo y/o sucesivo), pero también hay dificultades de aprendizaje que pueden surgir en un nivel superior, debidos a la falta de control de esos sistemas (atención y procesamiento). Cuando hay dificultades en este control estamos hablando de dificultades de planificación. Esto nos vuelve a destacar la interrelación de los tres sistemas.

A continuación vamos a exponer las dificultades que se pueden generar en la lectura y que tendrían el origen en los problemas de planificación. Kirby y Williams (1991, 218-219) hacen referencia a cuatro tipos de problemas en relación con la planificación:

- El primer tipo de problema esencialmente hace referencia a la ausencia de plan, (esta expresión no es correcta desde un punto de vista técnico, ya que siempre que se procesa la información se hace bajo algún plan, incluso si este es extremadamente pasivo o esta mal dirigido). Este tipo de problemas se puede observar tanto en niveles cognitivos simples (identificación de palabras) como en niveles complejos (comprensión de párrafos con alto grado de dificultad). Como el plan actúa también sobre el procesamiento simultáneo o sucesivo, la ausencia de un plan adecuado es también un problema de procesamiento. Esto supondría:
- El segundo tipo de problema hace referencia a la utilización de un plan equivocado. Por ejemplo, es bastante común en algunos niños en las primeras fases de lectura que crean que el propósito de leer sea identificar y decodificar correctamente las palabras, y se ocupan poco de la comprensión del párrafo. Esta segunda categoría está relacionada también con problemas en el procesamiento.
- El tercer tipo de problemas hace referencia a errores en la secuenciación de los pasos que forman un plan. Un plan está formado por una serie de pasos, estos pasos generalmente están interrelacionados. Es necesario mantener el orden secuencial si no quere-

mos omitir o repetir operaciones cruciales.

- El cuarto tipo de problemas hace referencia a la dificultad o imposibilidad de cambiar un plan como respuesta a lo que ha sucedido, especialmente en relación con situaciones de resolución de problemas para los que no hay un plan obvio disponible. En estos casos hay que formular un plan hipotético, llevarlo a cabo durante un tiempo y evaluar como está funcionando. Si se juzga inadecuado, total o parcialmente, habría que retroceder y empezar de nuevo o cambiar la parte afectada. Este aspecto de la planificación requiere revisión y evaluación constante en relación con el objetivo de la tarea.

Si esto es así, cuando falten estrategias alternativas, o las disponibles sean poco flexibles, o se carezca de estrategias de evaluación, habrá dificultades para activar estrategias de identificación de palabras en relación con la tarea, para emplear una 2ª o 3ª estrategia para la identificación de palabras si la primera ha fallado, y en general repetición de errores(si no se es consciente de ellos no se corrigen) en palabras leídas de nuevo.

Pero en donde la implicación de la planificación es evidente y fundamental es en la comprensión lectora. La ausencia de orientación hacia la extracción de significados, la falta de estrategias específicas, el uso de estrategias inadecuadas, la ausencia de procesos de evaluación, van a originar dificultades en los siguientes aspectos de la lectura: dificultad en la comprensión de frases, ausencia de corrección de frases mal interpretadas, dificultad en extraer la idea principal (implícita o explicita) de un párrafo, no utilización o mal uso de apoyos metodológicos (organizadores, esquemas, mapas conceptuales...), y ausencia de corrección de errores de interpretación (hay que ser consciente de ellos para iniciar un proceso de corrección).

Si tenemos en cuenta (Palincsar y Braun, 1986) que el lector competente debe entender que el objetivo de la lectura es construir el significado, debe activar sus conocimientos previos, centrar la atención en las ideas relevantes, evaluar el significado construido en función de la consistencia interna, su compatibilidad con los conocimientos previos..., supervisar todo lo anterior; es evidente la implicación de la planificación tal y como la entienden y la describen los autores del modelo PASS. Si analizamos bien cada una de las actividades señaladas por Palincsar y Braun, podemos observar la estrecha relación que hay entre dichas actividades y la delimitación conceptual que hace Das (1998, pag. 58) al referirse a la planificación como *"un proceso autoorganizado y reflexivo del que la persona es consciente... y que requiere motivación y capacidades metacognitivas".*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brooks, D.A., Dean, R.S. y Gray, J.W. (1990): "Simultaneous and Successive Processing Dimensions of the Halstead-Reitan Neuropsychological Battery". *International Journal of Clinical Neuropsychology,* Vol. XII, 98-102.

Cannon, W.B. (1915): *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage.* Appleton-Century-Crofts.

Cattell, R.b. (1971): *Abilities: Their structure, growth and action.* Houghton Mifflin, Boston.

Das, J.P., Kirby, J. y Jarman, R.F. (1975): "Simultaneous and successive syntheses: An alternative model for cognitive abilities". *Psychological Bulletin,* 82, 87-103.

Das, J.P., Kirby, J. y Jarman, R.F. (1979): *Simultaneous and successive cognitive processes.* Academic Press, New York

Das, J.P., Naglieri, J.A. y Kirby, J.R. (1994): *Assessment of cognitive processes: the PASS theory of intelligence*. Allyn and Bacon, Toronto

Das, J.P., Garrido, MªA., González, ...(2001): Dislexia y Dificultades de Lectura. Paidos, Barcelona.

Douglas, W.I. (1980) "Treatment and training approaches to hyperactivity: Establishing internal or external control". In Whalen, C.K. y Hencker, B. (eds.): *Hyperactive children: The social ecology of identification and treatment.* Academic Press, New York.

Duffy, E. (1934): *Emotion: an example of the need for reorientation in*

psychology. Psychological Review, 41, 184-198.

Ekstrom, R.B., French, J.W., Harman, H.H. y Dermen, D. (1976): *Manual for kit of factor-referenced cognitive tests.* Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.

Garner, R. y Alexander, P.A. (1989): "Metacognition: Answered and unanswered questions". *Educational Psychologist,* 24, 143-158.

Garrido Laparte, M.A. (1996): Evaluación de un modelo teórico sobre el procesamiento de la información (PASS) y de un programa de entrenamiento cognitivo (PREP) en niños con dificultades de aprendizaje. Universidad de Zaragoza, tesis doctoral no publicada.

Guilford, J.P. (1967): *The nature of human intelligence.* McGraw-Hill, New York.

Hebb (1955): "Drives and the CNS (conceptual nervous system)". *Psychological Review,* 62, 243-254.

James, W. (1890): *The principles of psychology.* Holt, New York.

Jensen, A.R. (1969): "How much can we boost I.Q. and scholastic achievement?" *Harvard Educational Review,* 39, 1-123.

Jensen, A.R. (1974): "Interaction of level I and level II abilities with race and socioeconomic status". *Journal of Educational Psychology,* 66, 99-111.

Johnson-Laird, P.N. (1983): *Mental Models.* harvard University Press.

Kirby, J.R. y Ashman, A.F. (1982): *Strategic behaviour and metacognition.* Final report, Australian Research Grants Committee. Department of Education, University of Newcastle, N.S.W.

Kirby, J.R. y Ashman, A.F. (1984): "Planning skills and mathematics achievement: Implications regarding learning disability". *Journal of Psychoeducational Assessment,* 2, 9-22.

Kirby, J.R. y Williams, G.L. (1991): *Learning problems: A cognitive approach.* Kagan and Woo, Toronto.

Lawson, M.J. (1980): "Metamemory: Making decisions about strategies". En Kirby, J.R. y Biggs, J.B. (dirs.): *Cognition, development, and instruction.* Academic press, New York.

Lawson, M.J. (1984): "Being executive about metacognition". En Kirby, J.R. (dir.): *Cognitive strategies and educational performance.* Academic press, New York.

Luria, A.R. (1966): *Human and psychological processes.* Harper & Row, New York.

Molina, S. y Arraiz, A. (1993): *Procesos y Estrategias Cognitivas en Niños Deficientes Mentales.* Pirámide, Madrid

Molina, S, Garrido, MªA., (Anexo: J.P. DAS), (1997): Reeducación de las dificultades en el aprendizaje a través del programa P.R.D.A. de J.P. Das. Un enfoque cognitivo desde el modelo PASS. FUNDAFE. Zaragoza.

Molina, S. (1997): El fracaso en el aprendizaje escolar. Vol. I. Dificultades Globales de tipo adaptativo. Ediciones Aljibe

Paivio, A. (1971): *Imagery and verbal processes.* Holt, Rinehart & Winston, New York.

Palincsar, A.S. y Braun, A.L. (1986): "Interactive teaching to promote independent learning from test". *Reading Teacher*, 39, 771-777.

Pellegrino, J.W. (1985): "Inductive reasoning ability". En Sternberg R.J. (dir.) *Human abilities: An information processing approach.* Freeman, New York.

Sanchez, E. (1996): "El lenguaje escrito: Adquisición e intervención educativa". En Beltrán, J. Y Genovard; C. *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. Síntesis, Madrid

Wong, B.Y.L. (1986): "Metacognition and special education: A review of a view". *Journal of Special Education,* 20, 9-29.

LA SEGMENTACIÓN DE ORACIONES ESCRITAS POR NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS

Jorge Vaca Uribe
Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. México.

1. INTRODUCCIÓN

Podemos considerar que uno de los sistemas ortográficos del sistema gráfico del español corresponde al de la segmentación del texto en palabras mediante el carácter blanco, a veces considerado dentro del tema de la puntuación y a veces no, según los autores.

La *palabra* es una unidad cuya más clara definición es posible, precisamente, sobre el lenguaje escrito: aquella unidad que se escribe entre dos blancos. Recientemente, se ha incrementado la reflexión y la investigación, tanto lingüística como psicolingüística, sobre la palabra como unidad y sobre la adquisición de la noción de palabra. Resulta sorprendente que los niños, desde que son relativamente pequeños, logren dominar el sistema de separación de palabras en la escritura, después de un proceso sobre el que, si bien nos es básicamente desconocido, tenemos algunos datos de interés que exponer.

Los objetivos del presente artículo son tres: 1) Hacer una revisión mínima sobre las dificultades para definir unidad palabra desde la lingüística contemporánea. 2) Exponer de manera sintética los principales resultados que encontramos en una investigación reportada en 1981 sobre la evolución de la segmentación de oraciones escritas, pero que nunca fue publicada. Nos planteamos este objetivo en virtud de que el tema está siendo activamente investigado en la actualidad, por lo que deseamos publicar nuestros datos y nuestra visión del problema, aportando así elementos a la reflexión. 3) Confrontar esta visión con otras investigaciones y posturas actuales respecto del tema específico del aprendizaje de la segmentación del texto por parte de los niños.

2. CONSIDERACIONES LINGÜÍSTICAS

No pretendemos hacer una revisión sobre la literatura existente que trata de la dificultad de definir a la palabra como unidad lingüística. Excelentes análisis y resúmenes han sido ya escritos (véase: Blanche-Benveniste, 1998; Ferreiro y Pontecorvo, 1996) los cuales muestran que los diferentes criterios lingüísticos que se han intentado aplicar para definir a las palabras, fallan desde una o varias perspectivas. Se han intentado distinciones como "palabra en el enunciado" *vs.* "palabra en el sistema", una especie de palabra abstracta análoga a la entrada de diccionario, que subsume variaciones de

género, número o variaciones flexionales. Algunos autores han identificado más la palabra con los lexema o con los morfemas o con unidades entonativas o acentuales. Sin embargo, la definición más clara ha sido siempre: "aquello que se escribe entre dos blancos".

Ferreiro y Pontecorvo (1996) lo expresan así:

Ingenuamente se podría suponer que la palabra debe tener un estatus teórico, al menos para quienes se ocupan de lexicografía. Después de todo, estamos acostumbrados a pensar en un diccionario como la lista de palabras de una lengua. Es cierto que al hacer un diccionario hay que tomar decisiones sobre las entradas léxicas. Por ejemplo, nos parece natural que los verbos aparezcan bajo la forma del infinitivo (...) Sin embargo, al nivel de la enunciación reconocemos como palabras diferentes dos formas conjugadas del mismo verbo (las formas "fue" y "es" quedan incorporadas bajo el infinitivo "ser" a pesar de que, desde el punto de vista del habla, se perciben y se procesan como palabras diferentes). También nos parece natural encontrar en las entradas del diccionario los sustantivos en masculino singular, pero, desde el punto de vista del habla, las distinciones masculino / femenino, así como las de singular / plural generan palabras diferentes. (Por ej., si nos piden que contemos cuántas palabras hay en el enunciado "niños y niñas juegan juntos", vamos a contar "niños" y "niñas" como dos palabras diferentes, aunque en el diccionario no aparezca ninguna de esas dos formas, ambas subsumidas bajo la entrada "niño"). Finalmente, está el problema -nada banal- de los homófonos y homógrafos: por ej., no hay ninguna distinción gráfica entre **la** (artículo) y **la** (pronombre clítico). ¿Se trata de una sola palabra con dos significados, o bien se trata de dos palabras diferentes pero homógrafas? (p. 47)

Baste esta excelente síntesis para expresar la gran complejidad que la lingüística ha encontrado para definir la palabra, concepto que sólo es claro, aparentemente, en la escritura. Nosotros deseamos subrayar solamente lo siguiente:

- La palabra gráfica, o los lugares precisos donde habría que colocar un blanco gráfico, no pueden deducirse de un análisis de la sonoridad del enunciado que se está escribiendo. No representa, definitivamente, pausas orales.
- Lo anterior, sin embargo, no quiere decir que la palabra sea una unidad "puramente gráfica" (Zamudio, 2004), completamente independiente al lenguaje oral, ya que los criterios de segmentación gráfica convencionalmente adoptados están ligados a cierto nivel de análisis sintáctico del lenguaje. Es decir que su liga con la oralidad puede tener más qué ver con los planos sintáctico y / o semántico del lenguaje, que con el plano fonológico o fonemático.

Desde el punto de vista psicolingüístico, es sorprendente que los niños logren dominar el sistema convencional de separación de palabras desde que son relativamente pequeños, toda vez que los lingüistas no logran definirlas satisfactoriamente. Desde esa perspectiva, nos interesa subrayar que:

- La adquisición de la noción de palabra está estrechamente ligada al aprendizaje mismo de la escritura, de acuerdo con Ferreiro y Pontecorvo (1996). Viejos datos relativos a la noción de palabra (Berthoud-Papandroupulou, 1976) han de revisarse necesariamente desde esta perspectiva, es decir, tomando en cuenta el conocimiento que los niños tienen de la escritura.
- Como hemos mostrado en otras investigaciones (Vaca, 1986), la noción de palabra es una noción que el niño enfrenta al encarar la construcción de su conocimiento ortográfico: decidir, por ejemplo, cuándo un par de "palabras en el enunciado" son la misma o son dos diferentes (*vaca* y *vacas*, por ejemplo) y, en función de lo anterior, deducir propiedades ortográficas comunes (conservar la

misma *v* inicial), es evidentemente una reflexión que no se da corrientemente al margen del lenguaje escrito, lo que no significa que no se pueda dar, por lo que respecta a la relación entre las palabras, en personas analfabetas o que viven en (sub)culturas o básicamente ágrafas.

– Los niños pueden razonar de manera inversa: cualesquiera dos palabras son iguales porque se escriben igual, erigiendo lo gráfico como punto de referencia para la elaboración de juicios de igualdad o diferencia entre las palabras. El mismo tipo de reflexiones las hemos explorado respecto de palabras homófonas, sean o no heterógrafas. Por ejemplo, considérese este fragmento de entrevista:

  Pegui (7;10) [Dime dos palabras iguales] ... ¿de las vocales o del abecedario? (venía de definir palabra grande y chica en función del número de 'letras del abecedario' que tenían) [A ver...] la [¿Ésa es una palabra?] (niega)... este... dos palabras iguales... *como* y *comeré* [¿Qué quiere decir *como*?] Que estamos comiendo todos [¿Y *comeré*?] Que como en la tarde [¿Y por qué son palabras iguales?] Porque dice *como* y *comeré* [Explícame más...] Porque una... como en la tarde y otra, comemos todos [Ahora dime otras dos palabras iguales] *Juego* y *jugaré* [¿Por qué son iguales?] Porque juego y jugaré son casi iguales [¿En qué son iguales?] Jugaré, mañana; juego, hoy (Vaca, 1986, p. 65-66)

Este fragmento de entrevista viste muy bien las reflexiones anteriormente transcritas de Ferreiro y Pontecorvo, sólo que fueron los niños quienes las expresaron, diez años atrás.

– Un excelente ejemplo de cómo el conocimiento acerca de la escritura puede influir en este tipo de reflexiones, lo hemos encontrado en momentos en los que los niños juzgan la sonoridad entre dos palabras heteroacentuales ("jugo" y "jugó", en el caso que recordamos), primero como siendo diferente y, luego de escribirlas igual, afirmando que "suenan igual". Se trataba de niños pequeños que acababan de aprender a escribir alfabéticamente. Al escribir con poca pericia, se les "perdía" el acento durante el análisis fonémico. Al final, puesto que dicho análisis no recuperaba la posición del acento (que es un fonema suprasegmental), las producciones escritas resultaban iguales. Los niños oían bien, oían una diferencia sonora que no podían ubicar (o materializar) por la vía de la escritura alfabética. Al final, y después de ver iguales las escrituras, quedaban convencidos de que esas palabras sonaban igual (Vaca, 1987).
– Finalmente, nos interesa enfatizar que las reflexiones anteriores de chicos y grandes nos impiden adoptar una visión ingenua, consistente en concebir la construcción de la noción de palabra como un "prerequisito" del aprendizaje de la segmentación del texto escrito.

En este trabajo no analizaremos más que los datos relativos a la segmentación de oraciones, sin considerar muchos aspectos ortográficos que ya hemos estudiado y expuesto en otras publicaciones (véase en la bibliografía).

3. LA INVESTIGACIÓN DE 1981

3.1. *Sujetos*

Realizamos un estudio transversal en escuelas primarias oficiales de una colonia popular de la ciudad de México. Fueron entrevistados individualmente 10 niños de primero, segundo, cuarto y sexto grado de primaria, además de 10 adultos universitarios. En total 50 sujetos, sin tomar en cuenta su género y elegidos al azar del conjunto de niños que el maestro señalaba como no repetido-

res, de veinte grupos escolares, tres escuelas y dos turnos. Las entrevistas se realizaron en el mes de mayo (a finales del ciclo escolar 1980-1981).

La tabla siguiente muestra el promedio de edad de los niños de diferentes grados escolares. Los adultos eran egresados de las facultades de psicología (5), contaduría (3) e Ingeniería (2) de la UNAM.

Grado escolar	1º	2º	4º	6º
Promedio de edad (años; meses)	7;0	8;4	10;4	12;5

Tabla 1: promedio de edad de los niños participantes por grado escolar.

3.2. *Procedimiento y materiales*

Las entrevistas se realizaron individualmente en espacios disponible en la escuela, de acuerdo a los principios generales del método de exploración crítica. Se realizaron en un promedio de 45 minutos. Se aplicaron diversas situaciones de entrevista, aunque describimos a continuación sólo las 13 oraciones que fueron dictadas a los niños sin fragmentación oral alguna y cuya segmentación es objeto de análisis de este artículo: *Yo sé que mi amigo ha llegado tarde a la escuela, Julio ha salido a jugar, Mi hermano me ha acompañado a la escuela, De haber jugado yo, hubiera ganado mi equipo, Vas a ver con mi mamá, Quiero hacer un barquito de papel, Llegaré a ser grande, A las ocho ya había cerrado la puerta, A la gallina le habían roto su ala, En la tienda de abajo vendieron todo a bajo precio, Allá en mi casa tengo un perro, Quizá mañana no haya clases* y *La gata tuvo gatitos adentro del tubo.*

Las oraciones, relativamente artificiales, contienen elementos lingüísticos cuya exploración se realizó en el trabajo original y que aquí no tomaremos en cuenta, ya que sólo consideraremos la segmentación realizada por los niños.

3.3. *Resultados*

Hemos identificado algunas respuestas de gran interés, que clasificamos de la siguiente manera: 1) Ausencia de segmentación. 2) Segmentación silábica de la oración (exhaustiva o no). 3) Fragmentación de la oración en grandes constituyentes. 4) Fragmentación de constituyentes y estructuras resistentes a la separación. 5) Segmentación convencional. 6) No está gráficamente clara la fragmentación que realiza el niño, por lo que es inclasificable.

1. No hay segmentación alguna. En 4 ocasiones, cierto es que en muy pocas, los niños no realizan fragmentación alguna de la oración (véase la tabla 2). Los niños escriben, por decirlo así, en *scriptio continua*. Se trata de 4 oraciones escritas por niños de primer grado. Podríamos considerar este tipo de respuesta como el punto cero de la evolución respecto de este sistema ortográfico.

2. Segmentación con criterio silábico. La sílaba parece erigirse, en cierto momento de la evolución, en unidad lingüística privilegiada y en criterio para la segmentación del texto. Encontramos tres variantes de respuesta ligadas a la adopción de la sílaba como unidad de segmentación.

	1º.	2º.	4º.	6º.	TOTAL
1. Ninguna segmentación	4 6.7%	0 -	0 -	0 -	4 0.9%
2. Silábica (sistemática, no sistemática o aislamiento de la vocal inicial)	10 16.7%	11 8.5%	0 -	0 -	21 4.7%
3. En grandes constituyentes	6 10.0%	6 4.6%	5 3.8%	0 -	17 3.8%
4. De constituyentes (o bien sólo estructuras resistentes a la fragmentación)	20 33.3%	30 23.1%	36 27.7%	15 11.5%	101 22.4%
5. Convencional	10 16.7%	65 50%	88 67.7%	115 88.5%	278 61.8%
6. Inclasificable	10 16.7%	18 13.8%	1 0.8%	0 -	29 6.4%
TOTAL	60 100%	130 100%	130 100%	130 100%	450 100%

Tabla 2: Tipos de fragmentación de las oraciones respecto de la escolaridad de los niños. El 100% de las respuestas de adultos universitarios resulta convencional, por lo que se excluye de la tabla.

a. Separación silábica exhaustiva. Sólo un niño de primer grado (Mauro, 7;4) fragmenta prácticamente todas las oraciones de tal manera que quedan aislada todas sus sílabas.

[(Se dicta la oración A) Repítela] (Lo hace correctamente) [Escríbela] llo se cemi a mi go a lle ga do tar de a les cue la- [¿Cómo dice?] (La lee silabeando) [¿Cuántas palabras tiene?] No sé [Cuéntalas] 34 [¿34 qué?] 34 letras [¿Y cuántas palabras son?] ... [¿Cuántas hay?] 17 [Ponle una rayita (indicando que subrayara las palabras)] (Subraya perfectamente cada una de las sílabas por separado, con excepción de les cu e la, que ahora las separa de esta manera y cuenta 18) [¿Ésta (señala una "a") es una palabra)] Sí [¿tar, es una? (tar de)] Sí [¿'de', es otra? (tar de)] Sí [¿Y ésta solita (señala otra "a")?] Es otra [Ahora lo vas a escribir otra vez, pero pon junto lo que va junto y separado lo que va separado] No le entiendo [(El entrevistador escribe: Mi perro se llama Paco) ¿Qué separé?] Las letras [¿Esta (se) es una palabra?] Sí [Así como yo separé las palabras...] (A continuación, Mauro escribe exactamente de la misma forma que al principio, excepto que las separaciones silábicas ahora son más claras) [¿Qué es una palabra?] Ésta (señala "tar") es una palabra [¿Para qué servirá?] Para hacer un nombre.

Aunque éste es un caso aislado (aislamiento de todas las sílabas de forma casi exhaustiva), es lo suficientemente claro para afirmar que es posible encontrar este tipo de respuestas más frecuentemente.

b. Separación silábica no exhaustiva. Este es otro tipo de respuesta consiste en realizar una fragmentación basada en un criterio gramatical combinada con una fragmentación del tipo silábico discutido anteriormente. Para ilustrarla, presentamos algunos ejemplos (se transcribe la escritura del niño respetando su ortografía):

Adriana (6,11) (1°)

julio / a / sali / do / a / jugar

Alejandro (9;6) (2°)

yo / se / que / mi / a / mi / go / a / llegado / tarde / ala / escuela

Enrique (6;11) (1°)

yose / que /mia /migo / aye /gado / tarde / a / laescuela

Podríamos aventurarnos a interpretar este tipo de respuesta como una fluctuación que el niño realiza entre la adopción de un criterio gramatical y uno fonológico de separación. En el segundo ejemplo es casi imposible saber si la separación, hasta la escritura del verbo auxiliar, es realizada silábicamente o con base en un criterio gramatical, ya que las primeras cuatro palabras de la oración son también sus primeras cuatro sílabas. Nótese también que los bloques gráficos escindidos no necesariamente coinciden con secuencias que podrían corresponder a palabras gráficas, como es el caso de las hipersegmentaciones reportadas por Ferreiro y Pontecorvo (1996), como se verá más adelante.

c. Separación de la vocal inicial. Este tipo de respuesta es muy peculiar, pues consiste en la separación de la vocal inicial de las palabras que comienzan en vocal. La presentan niños que realizan separaciones gramaticales de diferente nivel y además, una respuesta de separación silábica.

José Antonio (7;2) (1°)

de / a / ber / jugado / yo / u / bieraganado / miequipo

Víctor (7;9) (2°)

de / aberjugado / yo / u / bieraganado / mi / equipo

Evidentemente, todos estos niños buscan pistas o criterios de segmentación, encontrando una unidad fonológica accesible que evidentemente es "probada" por ellos. Obviamente, este criterio será abandonado, no antes de encontrar otros criterios de fragmentación.

3. Grandes constituyentes. Este tipo de respuesta consiste en fragmentar la oración en sólo dos o tres grandes fragmentos, que por lo regular coinciden con grandes constituyentes gramaticales de la oración: sujeto-predicado, sujeto-verbo-com-

plemento, etc. Se trata de 17 oraciones, correspondiente al 3% de la totalidad de oraciones aquí consideradas. Este tipo de respuesta lo presentan niños de 1º, 2º y 4º grados en proporciones similarmente bajas, aunque es interesante notar que desaparece en niños de sexto grado.

Algunos ejemplos son los siguientes (regularizamos ahora la ortografía de las palabras en los ejemplos para centrar la atención en la segmentación realizada por los niños):

Yoséquemiamigo / hallegadotardealaescuela (1er. grado)

Yoséque / miamigo / hallegado / tarde / alaescuela (1er. grado)

Mihermano / mehaacompañado / alaescuela (2º y 4º grados)

Dehaberjugadoyo / hubieraganadomiequipo (1er. grado)

4. Fragmentación de constituyentes y partes resistentes a la separación.

En este caso, ya no encontramos agrupados grandes bloques de texto o grandes constituyentes, pues los niños prosiguen su análisis y fragmentación. Agrupamos aquí los casos en los que sólo ciertas estructuras gramaticales particularmente resistentes a la separación, son unidas por los niños. Algunos ejemplos son (recordamos que la ortografía ha sido normalizada):

Yoséque / miamigo / ha / llegado / tarde / a / laescuela (1er. grado)

Yosé / que / miamigo / hallegado / tarde / ala / escuela (2º grado)

En / latienda / deabajo / vendieron / todo / abajo / precio (4º grado)

Respecto de las estructuras resistentes a la separación, la tabla 3 nos muestra cuáles son las 8 estructuras gramaticales que tienden a ser escritas unidas en la escritura:

Estructura gramatical	%
Preposición + artículo	32
Preposición + adverbio	22
Preposición + verbo	20
Preposición + adjetivo	20
Adjetivo + sustantivo	15
Verbo auxiliar + participio pasado	12
Pronombre + verbo	10
Pronombre + verbo auxiliar	10

Tabla 3: Las 8 estructuras gramaticales resistentes a la separación más frecuentes. Se excluyen datos de niños de primer grado. Los porcentajes fueron calculados respecto del número total de veces que esas categorías gramaticales aparecen en las oraciones.

Se puede apreciar claramente en la tabla que las preposiciones y los pronombres, palabras gramaticales, intervienen por lo regular en estas estructuras. Serán éstas las partes de la oración más tardíamente aisladas de sus vecinas.

Los resultados que hemos presentado tienden a mostrar que el niño, centrado en resolver otros problemas, no atiende inicialmente el asunto de la segmentación de las oraciones, por lo que escribe sin segmentación alguna entre palabras (respuestas del tipo 1). Una vez que decide afrontar la cuestión de la segmentación del texto, busca diferentes sistemas para hacerlo. Su primer sistema, ligado a un análisis fonológico, recae en la sílaba como unidad, que el niño ya ha manejado en sus ensayos previos para llegar a comprender el principio alfabético. Este sistema silábico de segmentación, no concordante con la segmentación convencional socialmente usada, será por eso sustituido. El niño se orienta entonces a realizar un análisis gramatical (intuitivo) de la oración, que comienza pudiendo aislar constituyentes muy gruesos (fragmentación de tipo 3), profundizando poco a poco la escisión de los elementos gramaticales, lo que permite a su vez fragmentar los constituyentes más importantes (tipo 4 de respuesta), dando por resultado el aislamiento de algunas palabras, que podríamos pensar, son inicialmente de contenido pleno: nombres propios, sustantivos, verbos, adjetivos. Quedarían por resolver en este momento, grupos de palabras particularmente resistentes a la separación, cuya "resistencia" puede deberse a razones diferentes:

- el tipo de palabra funcional de que se trata (preposiciones y

adjetivos, como hemos visto) que tienden a permanecer "atados" a las palabras que generalmente pertenecen al *mismo constituyente gramatical*,

- el hecho de que por lo regular se trata de palabras pequeñas cuya escritura supone una, dos o tres letras,
- pueden intervenir también otros criterios, como de distribución cuantitativa de letras en bloques: a veces da la impresión de que el niño tiende a mantener grupos de entre un mínimo y un máximo de letras (entre 4 y 6, por ejemplo)
- la evolución misma de la noción de palabra, generada por esta misma necesidad de segmentación del texto.

Por supuesto, esta interpretación de la evolución de la segmentación de la oración en el niño es tan sólo una formulación muy global e hipotética. Lo que si nos interesa resaltar es el cambio de criterio que va del fonológico, que explica muchas hiper-segmentaciones, al gramatical, que explica muchas hiposegmentaciones de la oración.

4. EL ESPACIO EN BLANCO Y LA ACTIVIDAD DE LECTURA

Hasta ahora hemos reportado datos provenientes de actividades de producción, es decir, de escritura. Veamos ahora cómo manejan los niños este espacio en blanco cuando leen textos, es decir, cuando enfrentan la necesidad de interpretar textos escritos. La lectura es una actividad compleja que supone el USO de muchas clases de conocimiento, tanto lingüístico como extralingüístico, por parte del lector. Una de esas clases de conocimiento es, ciertamente, el conocimiento ortográfico que el lector tenga y, dentro de esta clase, obviamente se encuentra el conocimiento sobre el espacio en blanco entre las palabras, ya que es un carácter "negativo", que sin embargo aporta información importante sobre las unidades escritas en el texto. El sistema de separación de palabras es un subsistema ortográfico que se desarrolló, históricamente, en buena medida para apoyar la lectura silenciosa (Parkes, M., 1998).

Un recurso metodológico con el que contamos para indagar cómo usa un lector la información aportada por el carácter blanco es el análisis de errores o desaciertos de lectura. Hemos sistematizado un corpus de 2261 errores de lectura en español (Vaca, en prensa) producidos por diferentes poblaciones de lectores. Cada error o desacierto ha sido etiquetado con información cualitativamente distinta. Una de ellas es justamente la referente al espacio en blanco entre palabras.

A continuación haremos un análisis de aquellos errores de lectura que nos revelan alguna información referente a la interpretación (o falta de interpretación) del espacio en blanco entre las palabras por parte del lector.

Para comenzar, encontramos que son 108 los errores que han sido etiquetados de manera tal que la consideración (o falta de consideración) del carácter blanco o de su ausencia está implicada en la generación del error. Corresponde al 4.8% del total de errores del corpus.

Recordemos que, teóricamente, los mismos mecanismos de lectura generan tanto errores como aciertos. Esto es importante porque nos indica que, efectivamente, el lector usa el valor informativo del carácter blanco durante su procesamiento del texto.

Aclaremos ahora a qué nos referimos cuando hablamos de la falta de consideración (momentánea) del carácter blanco durante la lectura. Atendamos los siguientes ejemplos:

110[52]:

pues la **capturaron** con- un- ex- tra- rápido
captura con

En este ejemplo, la niña (7.4 años) infiere la palabra "capturaron" a partir de la consideración de la información gráfica proporcionada por dos palabras: captura con, escritas en el

[52] Anotamos el folio general del error, según el Corpus de Errores de Lectura en Español, de próxima publicación.

texto (entre otras clases de información que toma en cuenta para realizar la inferencia, como la información sintáctica localmente considerada). Lo que nos interesa resaltar es que, justamente, el blanco entre palabras no es considerado por el lector como base para la inferencia pues, al menos momentáneamente, parece procesar un par de palabras como si fueran una sola configuración gráfica.

El caso contrario, es decir, el caso en el cual el lector infiere dos palabras ahí donde hay sólo una, corresponde al caso en el que el lector no considera *la ausencia* de un blanco. Un desacierto que ya habíamos reportado hace tiempo (Vaca, 1993 y 1996) es el siguiente:

1622

El-e-na... /**el ená**/-corta-las-flo-res (ríe)
Elena

En este caso, se interpreta el primer par de letras como un artículo determinado singular, sin considerar que para poder hacerlo, debiera estar seguido de un espacio en blanco. Por lo tanto, el lector no considera *la ausencia* de dicho carácter en la interpretación de esos elementos gráficos. Otro ejemplo similar es el siguiente, en el que el niño infiere un artículo plural:

1763

que-/**los-gran**/-/es-kam/… /eskápar/
logran

Así, hemos ejemplificado los casos en los que el niño no considera la presencia de un blanco entre palabras o bien su ausencia. Debemos deducir lógicamente que, cuando este tipo de errores *no ocurren*, es porque el lector está tomando en cuenta el carácter blanco o su ausencia.

Analicemos, finalmente, la edad de los lectores que presentan estos errores.

Rango de edad					
1: 5 a 6.99 años	2: 7 a 8.99 años	3: 9 a 10.99 años	4: 11 a 14.99 años	5: más de 18 años	TOTAL
9	46	23	29	1	108
6.8%	5.9%	3.6%	7%	0.3%	*
8.3%	42.6 %	21.3%	26.8%	0.9%	99.9%

Tabla 4: Frecuencia y porcentaje de errores de lectura que no consideran la presencia o ausencia del carácter blanco en relación a los rangos de edad de los lectores. *Porcentajes obtenidos respecto del total de errores en cada rango de edad considerado, es decir, 133, 784, 636, 411 y 297 respectivamente.

La tabla 4 muestra, en primer lugar, la frecuencia de errores en cada rango de edad, es decir, cómo se distribuyen los 108 errores en los diferentes rangos de edad. Es importante sin embargo tomar en cuenta los datos relativos, pues es diferente el total de lectores en cada rango de edad. Enseguida, podemos observar el porcentaje que la frecuencia representa respecto del total de errores cometidos en cada rango de edad. A través de este dato, podemos observa cómo asistimos a una disminución progresiva de este tipo de errores conforme aumenta la edad. En relación al rango 4, debemos aclarar que no sigue la misma tendencia debido a que la gran mayoría de los niños de ese rango eran asistentes a escuelas rurales, población que se caracteriza por un ritmo evolutivo más lento de su lectura (Vaca, en prensa). Es claro, pues, que en términos generales, el carácter blanco de la escritura es clara y ampliamente utilizado por los lectores desde temprana edad y prácticamente dominado alrededor de los 10-11 años, o antes.

Es importante aclarar que, aún dominando el sistema de segmentación de oraciones, un lector puede llegar a cometer, eventualmente,

errores de este tipo, puesto que la lectura es un proceso muy dinámico y rápido durante el cual, por momentos, no se logra integrar todos los tipos pertinentes de información.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS RESPECTO DE LOS DATOS REPORTADOS POR OTROS INVESTIGADORES

Nos interesa puntualizar las semejanzas y las diferencias entre las respuestas constatadas que acabamos de analizar y aquellas investigaciones que conocemos y que consideramos relevantes.

F. Siegrist (1990) sintetiza en su artículo "Centraciones en juego en la adquisición de la ortografía francesa: estudio longitudinal de seis a nueve años", algunos datos relativos a su tesis doctoral, investigación realizada bajo una perspectiva constructivista, en Ginebra, sorprendentemente similar a las realizadas por nosotros años atrás (Vaca, 1986). Respecto de la segmentación del texto, única similitud que nos interesa ahora, nos dice:

La segmentación del texto escrito, al principio caótica o ausente (...) se regulariza progresivamente alrededor del concepto de palabra gráfica y las producciones de la sexta y última sesión de entrevista testimonian una capacidad de segmentación en palabras generalizada, con la excepción de los apóstrofos (Siegrist, 1990, p. 357).

Siegrist reencuentra la ausencia total de segmentación, la segmentación única entre sintagma nominal y verbal, la segmentación silábica y la segmentación en palabras. También habla de un tipo de segmentación incoherente, que describe así:

...ciertas partes de la frase son correctamente segmentadas al lado de partes sin segmentación o, a veces, una sola letra o una sola palabra aislada testimonian fluctuaciones importantes según los enunciados por escribir. (Siegrist, 1990, p. 360).

Lo que nos interesa subrayar es, justamente, que todos estos tipos de respuesta encontrados en niños francófonos, coinciden con los datos que habíamos nosotros encontrado en niños hablantes y "escribientes" de español (y reportados en la tesis original).

Por su parte, Ferreiro y Pontecorvo (1996) analizan la manera en la que niños de 2º y 3er grados de primaria segmentaron su reproducción escrita del cuento de Caperucita Roja, en niños hablantes de tres lenguas en cuatro diferentes países. Nos referiremos solamente a los datos relativos a México.

Una conclusión importante a la que llegan las autoras es la siguiente:

la tendencia a la hiposegmentación parece dominar sobre la tendencia a la hipersegmentación, cualquiera sea la lengua, las tradiciones escolares y el tipo de script (caracteres separados en la muestra mexicana y caracteres ligados en todas las otras) (p. 57).

La denominada hiposegmentación del texto corresponde a los casos en los que el niño produce menos segmentaciones de las esperadas convencionalmente, mientras que las hipersegmentaciones corresponden al caso contrario (el niño produce más segmentos de los esperados de acuerdo a la norma). Este dato es coincidente con los que hemos presentado, aunque su comparación, en términos evolutivos, no es posible, ya que su análisis es sobre todo comparativo (entre lenguas) y no entre edades, porque ellas consideran niños de 2º y 3er. grados únicamente, con un solo año de diferencia entre los niños. Sin embargo, deseamos puntualizar algunas semejanzas y diferencias que orienten futuras investigaciones a profundidad.

Otra coincidencia importante la encontramos cuando nos reportan datos sobre lo que llaman "atractores":

... pueden utilizarse criterios distribucionales para definir a los "atractores". Por ej., es posible definir al interrogativo *dónde* como un atractor, ya que se verifican las combinaciones *adonde*, *endonde*, *pordonde* (todas seguidas del verbo, como por ej. en las expresiones interrogativas *¿a donde vas? ¿por donde vive tu abuelita?*) y porque, además, las preposiciones **a**, **en** y **por** aparecen en el mismo corpus unidas a palabras de muy diversa índole. (p. 55)

De acuerdo a los datos que hemos expuesto, las estructuras gramaticales

más resistentes a la separación hacen intervenir partículas gramaticales como, justamente, la preposición. Consideramos que es muy difícil saber si las preposiciones son atraídas por otras palabras o si su unión en la escritura infantil depende del análisis gramatical que el niño intuitivamente viene haciendo de la oración que está escribiendo. Es decir, no podemos saber si es justamente la palabra adyacente la que atrae a la preposición, o es la estructura gramatical particular la que tiende a "funcionar" unida, en un análisis que viene "de arriba" en el árbol gramatical. La noción de "atractor" nos parece muy interesante, pero habría que estudiar con mucho más detalle el proceso mediante el cual llegan los niños a fragmentar convencionalmente una oración y los factores que intervienen en él (el tamaño de las palabras y algunos criterios cuantitativos de distribución de letras podrían ser dos factores que pueden estar jugando un papel importante en el proceso, al lado de la posibilidad del análisis del sintáctico del lenguaje, que parece ser un eje importante del proceso).

Las hipersegmentaciones en las que ellas se concentran son muy interesantes y realmente no fueron observables para nosotros durante el primer reporte. Consisten en aislar secuencias gráficas de una palabra porque dichas secuencias son, aunque en otros contextos sintácticos, palabras autónomas, como en *gran* ***de***, ***le*** *ñador*, ***en*** *contró*, etc.

Es pertinente recordar en este punto, sin embargo, la coincidencia entre este tipo de hipersegmentación y ciertos "desaciertos de lectura" que hemos reportado con anterioridad (véase el error 1622 antes analizado y Vaca, 1993).

Sin embargo, nosotros consideraríamos la segmentación silábica (en cualquiera de las variantes que hemos reportado) como un tipo particular de hipersegmentación, que seguramente se presenta en momentos mucho más iniciales de la evolución de este subsistema ortográfico. Respecto de la hipersegmentación silábica, ellas reportan lo siguiente:

Aunque estos sean los fenómenos más interesantes, también observamos en español recortes silábicos exhaustivos (*bo ca*, *can tan do*) y otras hipersegmentaciones que pueden llevar a aislar una sílaba, inicial o final (*canas ta*, *ye vava*), un morfema (*nueva* ***mente***, ***des*** *aparecio*, ***re*** *lamiendose*) o grupos de letras momentáneamente "sueltos", pero sin sistematicidad. Un caso muy particular lo constituyen los pronombres enclíticos que la norma ortográfica vigente exige ligar al verbo (*comerse*, *comerte*) y que a veces aparecen desligados del verbo en las escrituras infantiles, a semejanza de las formas proclíticas (*comer* ***se***, *comer* ***te***, por analogía con *se come*, *te come*). (p. 71)

Consideramos que la aparición limítrofe de estos tipos de fragmentación silábica se debe a que ellas trabajan con niños de 2º. y 3er. grados, mientras que nosotros observamos esos tipos de fragmentación sobre todo en niños de primero, aunque todos nuestros niños asistían a escuelas de zonas marginadas de la ciudad de México. Son coherentes los datos encontrados en ambas investigaciones, aunque dejan claro que aún "hay que armar el rompecabezas" de esta evolución o de estos usos segmentales no convencionales, realizando estudios longitudinales sistemáticos.

Finalmente, deseamos subrayar la marcada dificultad, común a las tres investigaciones que hemos comentado, de estudiar este tema por lo difícil que es determinar con precisión la segmentación del niño. Ferreiro y Pontecorvo (1996), afirman respecto a la muestra mexicana:

Algo muy diferente ocurre en la muestra de México, donde tenemos una gran dispersión de los resultados y, sobre todo, constatamos que el rango superior (>10% de segmentaciones no convencionales) aparece notablemente engrosado (21% de los textos en ese rango, contra 5% en los textos de Brasil, 3% de los uruguayos y 1% de los textos italianos). El análisis particularizado de este grupo con muchos errores de segmentación muestra que se trata casi exclusivamente de textos de niños de clase baja que (a) están en el límite entre la *scriptio continua* y el texto segmentado; (b) en muchos casos tienen una graficación poco regular (impresión visual de descuido o "desprolijidad"); (c) presentan un cúmulo de

todos los tipos de errores comunes a toda la muestra, tanto de hipo como de hipersegmentaciones; (d) presentan a menudo una misma secuencia gráfica, repetida a poca distancia, y con variaciones en la segmentación (por ejemplo., [un niño] en la primera pregunta del diálogo canónico grafica *por que tie nes*, y en la siguiente *porque tienes*. La gran inestabilidad segmental que presentan estos textos pueden verse en sentido negativo (ausencia de conocimiento de las segmentaciones convencionales), pero también puede vérsela en sentido positivo (la producción escrita como espacio de prueba de segmentaciones posibles, según una multiplicidad de criterios aún no jerarquizados). (p. 61).

Zamudio (2004), sin presentar datos propios ni diferentes de los aquí expuestos, subraya, al hacer el análisis de algunos artículos sobre el tema, que "aspectos puramente gráficos" que podrían jugar un papel en la evolución de conocimiento que consideramos: la exigencia de cantidad mínima de grafías, la exigencia de variedad interna que los niños elaboran y las secuencias gráficas autónomas, evidenciadas por Ferreiro y Pontecorvo. En segundo lugar, ella cita un trabajo de Abaurre de 1988 quien afirma que "los niños identifican grupos acentuales (unidades de intensidad) o grupos tonales (unidades de entonación) para poder decidir dónde colocar los espacios en blanco en la escritura", dándole un peso importante a ese criterio. Sin conocer nosotros el trabajo de Abaurre, consideramos que sería importante considerar que dichos grupos tonales o entonativos posiblemente estén imbricados con los criterios sintácticos a los que hemos aludido. Por su estrecha relación con los grupos acentuales o entonativos, sería difícil aislar el peso específico de esos criterios infantiles respecto de lo que hemos referido como criterios sintácticos de decisión.

Respecto de los factores considerados como "puramente gráficos", nos adherimos más bien a una visión integral e interactiva entre la lengua hablada y la escrita, como la expresada por Catach, quien exponiendo algunas cuestiones acerca de la entonación y la puntuación, afirma:

Es verdad que es necesario ampliar las viejas concepciones por una visión renovada de las relaciones entre lo oral y lo escrito, pero también teniendo en cuenta los trabajos recientes sobre las pausas y la entonación, que muestran muy claramente qué tan ligados están estos dos tipos de fenómenos, pero sobre todo qué tanto los hechos de la entonación y de la sintaxis, estrechamente ligados al sentido, rebasan las necesidades fisiológicas ("retomar el aliento") y psicológicas (expresión de emociones, de estados de ánimo, etc.). Sin embargo, de cierta manera, los trabajos de los que hablamos confirman, de haber necesidad, la unidad profunda de los signos escritos y orales de la puntuación y de la entonación. (Catach, 1996, p. 96).

Como es bien sabido, N. Catach se orienta a una visión ampliada de la lengua, que ve en la síntesis de las formas oral y escrita del lenguaje, una verdadera lengua prima (Catach, 1990), compleja y complementaria, que replantea totalmente el estudio de las relaciones entre oralidad y escritura.

Temas complejos, sin duda, que nos impulsan a continuar la investigación detallada de los aprendizaje infantiles.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Es claro que no existe una evolución nítidamente establecida del aprendizaje de la segmentación en palabras del texto escrito en el niño. Son muchos los factores cognitivos que pueden intervenir y jugar un papel en esta evolución. Sin embargo, parece que hay una especie de patrón evolutivo común que iría, en etapas muy generales, de la ausencia total de segmentación (1), a la consideración, por parte del niño, de un criterio silábico de segmentación (2), el cual será sustituido por criterios gramaticales de análisis que se profundiza cada vez más, desde los grandes constituyentes (3), pasando por fragmentaciones cada vez más finas de los constituyentes mismos (4), para dar paso a hipersegmentaciones momentáneas de secuencias

autónomas (5) que finalmente será reguladas sistemáticamente (6). En cada una de estas grandes etapas podrían coexistir respuestas predominantes en otros niveles, aunque podemos suponer que haya criterios dominantes que se apliquen por tanto con mayor sistematicidad.

Es clara, por otro lado, la necesidad de profundizar en nuestro conocimiento de esta evolución, realizando investigaciones longitudinales detalladas.

Lo que resulta sorprendente es encontrar que, en términos generales, los niños que terminan el tercer año de primaria y que tienen comúnmente alrededor de 9 años, ya parecen haber adquirido, en sus términos prácticos y generales, este subsistema ortográfico. Aparentemente, no es demasiado complicado para los niños aprenderlo (los datos que hemos presentado muestran claramente que los niños de entre 8 y 10 años dominan, en lo fundamental, el sistema convencional de separación de palabras, más aún si pertenecen a clases socioculturales favorecidas), aunque sea terriblemente complicado para el científico explicar cómo lo hacen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanche-Benveniste, C. (1998) Las unidades de lo escrito y lo oral. En: Blanche-Benveniste, C. (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa

Berthoud-Papandroupulou, I. (1976) La réflexion métalinguistique chez l´énfant. *Tesis doctoral*. Universidad de Ginebra.

Catach, N. (1996) *La ponctuation*. Paris: PUF

Catach, N. (1990) *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris: CNRS

Ferreiro, E. y Pontecorvo, C. (1996) La segmentación en palabras gráficas. En: Ferreiro, E., C. Pontecorvo, et. al. (1996) *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa

Parkes, M., (1998) La alta edad media. En: Bonfil, R., Cavallo, G. et. al. *Historia de la lectura en el mundo occidental* . Madrid: Santillana

Siegrist, F. (1990) Centrations en jeu dans l'acquisition de l'orthographe française: étude logitudinale de six à neuf ans. *Archives de Pscychologie*, 58, 349-367.

Vaca, J., Ríos, L. et. al. (1981) Algunos problemas en el aprendizaje de la ortografía del español: una perspectiva cognoscitiva. *Tesis de licenciatura*. UNAM

Vaca, J., (1983), "Ortografía y Significado", *Lectura y Vida,* Año 4, No. 1.

Vaca (1986) Lo no alfabético en el sistema de escritura. ¿Qué piensa el escolar? *Tesis de maestría*. Departamento de Investigaciones Educativas: CINVESTAV

Vaca, J., (1987) "Las semejanzas entre el desarrollo pre-alfabético y el desarrollo post-alfabético de la escritura del niño", *Colección Pedagógica Universitaria* (No. 15) Centro de Investigaciones Educativas, Instituto de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Vaca, J., (1993) "Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos", *Colección Pedagógica Universitaria* (No. 20-21) Centro de Investigaciones Educativas, Instituto de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Vaca, J. (2003) De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant. *Les Dossiers des Sciences de l'Education: Revue Internationale des Sciences de l'Education*. No. 9, pp. 41-53 (Coord. Odile Guyon, Jean-Pierre Jaffré y Jacques Fijalkow) PUM, Toulouse.

Vaca, J., (2003) Comprensión de textos y conocimiento ortográfico (número especial 35 de la *Colección Pedagógica Universitaria,* IIE-UV)

Vaca (en prensa) *Así leen (textos) los niños*.

Zamudio M, C. (2004) Las ideas infantiles sobre la separación de palabras. En: Pellicer, A. y Vernon, S. (Coords.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM de ediciones.

ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER Y AUTISMO DE ALTO NIVEL DE FUNCIONAMIENTO COGNOSCITIVO

Myriam De la Iglesia Gutiérrez y José-Sixto Olivar Parra
Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid

RESUMEN

En los Colegios e Institutos de Educación Secundaria encontramos alumnos con muy diversas características intelectuales, motivacionales y de personalidad. El colectivo que tratamos en este artículo representa un ejemplo más de esta diversidad. En concreto, dentro del continuo o espectro autista, en el nivel más cercano a lo que se denomina "nivel de desarrollo cognoscitivo normal", las personas con síndrome de Asperger manifiestan ciertas dificultades que tienen que ver con la comunicación y la relación social, pero también unas habilidades, relacionadas fundamentalmente con el ámbito viso-espacial y sus "intereses especiales" (ciertas áreas de interés, normalmente muy restringidas, en las que pueden llegar a especializarse a niveles incluso universitarios y profesionales). En la actualidad, y especialmente desde la publicación del DSM-IV (APA, 1994), la identificación y propuestas de tratamiento de estas personas integradas en los centros educativos está creciendo. Por esta razón, ha aumentado la necesidad de unas líneas de intervención acordes tanto con sus necesidades como con los recursos educativos existentes en los centros.

Para la mejora de sus dificultades en el campo de la comunicación y del lenguaje, hacemos especial hincapié en el componente pragmático (en el uso social del lenguaje), dado que no suelen presentar especiales dificultades en los aspectos formales (salvo la prosodia) ni de contenido (excepto el contenido social), por lo que se hace necesaria la adaptación de técnicas y tareas para el trabajo individual y combinado de las mismas. Para la potenciación de sus habilidades de interacción social y mejora de sus dificultades, proponemos el empleo sistemático y adaptado de "Programas de entrenamiento en habilidades sociales y comunicativas" progresivos y operativamente secuenciados, que pongan en juego los recursos con que cuentan los centros educativos. El ámbito de las actividades e intereses plantea un potencial recurso reforzador para el trabajo en las demás áreas, incidiendo por tanto en el manejo de estas conductas desde una óptica positiva, como punto de partida y apoyo para el trabajo en el resto de áreas. El trabajo en todas ellas se plantea desde un enfoque positivo, con una metodología activa que haga uso, cuando sea necesario, de la combinación de técnicas y estrategias conductuales, cognitivas y emocionales.

Hacemos especial hincapié, además, en la necesaria unificación de criterios entre los diferentes agentes edu-

cativos y los padres de los alumnos, para la aplicación consistente de las diversas técnicas que se hayan programado, teniendo en cuenta las características individuales de cada uno de estos alumnos en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos en este artículo un resumen de algunas de las posibles propuestas para la intervención psicoeducativa con un grupo de personas que, pese a su buen potencial intelectual, carecen de los requisitos básicos para llevar a cabo una plena y exitosa interacción social. El grupo de personas con Síndrome de Asperger y autismo de nivel alto de funcionamiento cognoscitivo se caracteriza fundamentalmente por presentar dificultades en la comunicación y la relación social, pero hemos de tener en cuenta que cuando una persona se encuentra sola o aislada, ni sus fracasos, ni sus avances por comunicarse socialmente pueden ser observados. Será dentro de una comunidad, en sociedad, donde estas carencias o habilidades pueden juzgarse, y por tanto evaluarse, tanto positiva como negativamente. Estos alumnos, como veremos a continuación, tienen tanto "puntos débiles" que deberemos intentar compensar, como "puntos fuertes" en los que podremos basar nuestro trabajo educativo.

En las aulas encontramos alumnos con muy diferentes motivaciones, intereses y características que hemos de intentar conjugar para llevar a cabo una práctica educativa exitosa. La integración, por definición, implica la asimilación de la heterogeneidad, la atención a un conjunto de alumnos de muy diversas características. Con la asunción de este principio por parte de la escuela encontramos un clima idóneo para el trabajo en el área actitudinal. Así, no sólo las personas con dificultades integradas en la escuela se verán beneficiadas por su inclusión en grupos socioeducativos con sus iguales, sino que el propio centro como institución social verá enriquecidas sus dinámicas educativas, permitiendo que en su funcionamiento cotidiano se pongan en práctica diferentes valores, actitudes y normas.

Además, cada una de las personas con dificultades de comunicación y relación social obtendrá múltiples beneficios, tanto individuales (por ejemplo el desarrollo de un sentimiento de aceptación o de "conciencia de grupo") como sociales. El alumno va a poner en práctica, en situaciones más o menos estructuradas, el repertorio de habilidades sociales que se estén trabajando, y a su vez estará obteniendo modelos de aprendizaje a través de la retroalimentación recibida o del aprendizaje vicario, a partir de la observación de su grupo de iguales y del profesorado, lo que también redundará en la mejora de la calidad educativa que se le ofrece.

2. ¿SÍNDROME DE ASPERGER Y/O AUTISMO DE NIVEL ALTO DE FUNCIONAMIENTO COGNOSCITIVO? QUIÉNES SON Y QUÉ CARACTERÍSTICAS PRESENTAN.

Existen diferentes subgrupos diagnósticos, dentro de la categoría amplia de Trastornos Generalizados del Desarrollo (trastornos que se caracterizan por una alteración cualitativa del desarrollo), que comparten entre sí lo que se ha venido en denominar la tríada de Wing (deficiencias en la relación social, deficiencias en la comunicación y el lenguaje y deficiencias en sus actividades e intereses) (Wing y Gould, 1979). Durante muchos años se ha trabajado con el trastorno autista, el más ampliamente conocido, pero a partir de la publicación del DSM-IV (A.P.A., 1994), también se han identificado otros subgrupos, como el Trastorno de Rett, el Trastorno Desintegrativo de la Infancia y el Trastorno de Asperger. Por otra parte, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que dentro del trastorno autista, existen diferentes niveles de funcionamiento cognoscitivo (bajo, medio y alto). A todos estos grupos que comparten la tríada de alteraciones sociales, comunicativas y simbólicas es a lo que hoy se denomina Trastornos del Espectro Autista desde la perspectiva del continuo o dimensión, puesto que resulta

muy difícil establecer unos límites precisos entre ellos.

A los niños con Autismo de Nivel Alto de funcionamiento cognitivo (ANA, en adelante) y con Síndrome de Asperger (SA, en adelante), que se identifican clínicamente dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo y que presentan unos niveles de desarrollo intelectual normal o cercano a la normalidad y una menor sintomatología autista (serían los más cercanos a la "normalidad" en ese continuo o dimensión psicopatológica), es a los que nos vamos a referir en este artículo.

En la actualidad se está investigando si se trata de dos categorías diagnósticas diferentes o si las diferencias son meramente cuantitativas. El DSM-IV-TR (APA, 2002) establece que las diferencias entre ambos grupos son cualitativas y las sitúa en que las personas con síndrome de Asperger no presentarían problemas en uno de los tres elementos de la tríada (las dificultades en la comunicación y el lenguaje) y tendrían un desarrollo cognoscitivo conservado. Otros investigadores (e.g., Belinchón y Olivar, 2003; Manjiviona y Prior, 1999; Olivar, 1995, 2002; Olivar y Belinchón, 1997) dudan de que se trate de dos entidades clínicas separadas, ya que los estudios empíricos con variables del funcionamiento psicológico de los sujetos no establecen diferencias cualitativas, sino cuantitativas entre ellos, de tal manera que son más las características que les unen que las que les diferencian. Nuestra propuesta es que no hay evidencia empírica para poder diferenciar ambos trastornos, por lo que pensamos que a los efectos de identificación y propuesta de programas de intervención, especialmente en el ámbito educativo, es más adecuado utilizar el término Trastornos de la comunicación y relación social (Olivar, 2002) para referirse a este grupo de niños y adolescentes con ANA y SA, pues creemos que evita los problemas del etiquetado e identifica mejor el núcleo de las habilidades y dificultades que presentan.

Las características más sobresalientes (conductuales, cognitivas y especialmente comunicativas obtenidas a partir de estudios empíricos) de éste grupo de alumnos se presentan en el Tabla 1.

C.I.T.> 70. Competencias cognitivas altas en inteligencia "impersonal".
Dificultades en la relación social.
Dificultades en la expresión emocional.
Lenguaje gramatical formalmente correcto.
Dificultades en el uso social del lenguaje (pragmática). Conversaciones.
Anomalías prosódicas del lenguaje (entonación).
Patrón inflexible de funcionamiento mental.

Tabla 1. Características de los niños con Síndrome de Asperger y Autismo de Nivel Alto de funcionamiento cognoscitivo (Trastornos de la comunicación y relación social) (Olivar, 2002).

A continuación señalamos algunas orientaciones para la intervención psicoeducativa con el colectivo del que estamos hablando. Presentamos estas ideas como respuesta a las características más relevantes y definitorias de este grupo desde un enfoque positivo, valorando los puntos fuertes (para apoyarnos en ellos) y los puntos débiles (para tratar de mejorarlos).

3. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO

El contexto en que se desenvuelva la vida escolar de la persona con SA y ANA influirá en la aparición más o menos notoria de dificultades que interfieran en su actividad académica. El centro en que se encuentre matriculado el alumno debe contar con recursos que puedan apoyar e incentivar las mejoras que intentemos potenciar. Así, algunos de los materiales que pueden apoyar nuestro trabajo con este colectivo son los que recogemos a continuación.

En el Centro:

Siempre que sea posible, será de gran ayuda si el centro dispone de salas de audiovisuales y de ordenadores, puesto que se trata de medios

que suelen generar una motivación intrínseca para el alumno. Con ellos podremos realizar mejores sesiones de role-playing (cuando realicemos grabaciones de las interacciones), enseñanza por observación de modelos reales a los que se haya grabado previamente o de modelos socialmente competentes y a los que no tenemos acceso físico (presentadores de televisión, actores, participantes de concursos televisivos o incluso, si el alumno es pequeño, dibujos animados en que los personajes interactúen de un modo socialmente habilidoso en situaciones motivantes).

En el propio aula, algunos de los recursos que hemos de procurar presentar serán:

Un esquema claro que represente las instalaciones más utilizadas, en el que sea fácilmente identificable dónde se encuentran en cada momento, así como aquellos otros lugares a los que tendrán que acceder para las horas de descanso, el gimnasio, los aseos, despachos, departamentos, aula de música, laboratorios, biblioteca, sala de ordenadores, y todos aquellos espacios que, dependiendo de las características propias del centro, pudieran entrañar algún tipo de dificultad de acceso a la hora de los movimientos diarios por el mismo y que de esta manera facilitaríamos.

Un gran tablón en el que pueda estar a la vista de todos los alumnos (incluyendo aquellos con las características que nos ocupan) los horarios de las distintas clases que tienen cada día, teniendo en cuenta que si es necesario cambiar de aula para alguna asignatura deberá reflejarse claramente en este horario.

Con el alumno en particular:

Horarios con las asignaturas a las que debe asistir, visualmente semejantes a los que pueda observar en el gran tablón del aula, pero personalizados.

El hecho, aparentemente simple, de acudir al centro de enseñanza para estos alumnos supone que deban prestar mucha atención no sólo a cuáles serán las asignaturas que tendrán ese día, sino también al utillaje que precisarán y al aula en que se desarrollará cada una de las clases. Por esto, es conveniente trabajar con el alumno para que mantenga ordenados los materiales de cada una de las asignaturas. Existen diferentes métodos para ello, pero el más utilizado y el que mejores resultados parece ofrecer es el de que lleven una agenda diaria en la que se especifique no sólo un horario para cada día, con los espacios a los que debe acceder para cada asignatura, sino también con lo que necesitarán para cada una de las clases (por ejemplo, "para Matemáticas: calculadora, compás, regla, escuadra, cartabón y transportador de ángulos", para Lenguaje: diccionarios, libro de texto, etc.).

En la práctica educativa:

Hemos de tener en cuenta que para las personas con SA y ANA, dadas sus características, es conveniente acompañar toda aquella información que se les facilite con apoyos físicos y visuales, puesto que suelen presentar dificultades en el procesamiento de la información que es ofrecida exclusivamente por vía auditiva. Podemos incidir en la realización de esquemas, mapas conceptuales y el uso de todas aquellas técnicas de estudio que se consideren adecuadas (por ejemplo gráficos que pongan en funcionamiento la memoria viso-espacial, técnicas de subrayado, uso de acrónimos o el anclaje de nuevos conocimientos con los previos).

La metodología de actuación, en función de los objetivos propuestos, deberá ser más secuencial, yendo de pequeños a grandes avances, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. Por ejemplo, si el joven es ineficaz en las clases de educación física, y esto provoca una estigmatización que afecta al resto de áreas curriculares, debemos considerar los puntos fuertes e intereses del alumno. Así, por ejemplo, podremos proponer que sea él quien explique a la clase un tema académico de su interés, para así comenzar a incrementar el respeto y aceptación del alumno en lo que respecta a sus competencias académicas. De esta manera conseguiremos, por un lado, que el grupo comience a ver su gran conocimiento y habilidad sobre este contenido, y por otro, que el propio alumno se vea reforzado al hablar de su área de interés.

Un recurso que suele ofrecer resultados positivos es el denominado "sistema del amigo" o "compinche empático". La posibilidad de que un/a compañer@ que tenga un itinerario curricular similar pueda ayudarle en su quehacer diario le puede servir para ofrecerle un modelo de quien aprender habilidades de comunicación y relación social, además de ser muy acertado para lo estrictamente académico. Con el fin de no sobrecargar a una misma persona en la tarea de ayuda del alumno, podemos trabajar conjuntamente con algún compañero de clase que destaque por sus dotes organizativas y por ser hábil académicamente hablando. También sería muy útil que el mismo alumno al que nos referimos, u otro de semejantes características, le permitiera fotocopiar aquellos apuntes que entrañen una mayor dificultad de organización.

Junto a esto, cuando sea posible, sería muy beneficioso que el profesor proporcione al alumno un pequeño guión en que se especifique lo que se va a tratar en cada clase.

Si se opta por poner en práctica el "sistema del amigo", hemos de tener siempre presente que deberá estar continuamente apoyado por el profesorado, puesto que corremos el riesgo de encomendarle más funciones de las que quiera, pueda o deba desarrollar. Por ello es necesario, además de ofrecerle un refuerzo continuado en sus actuaciones, conocer bien sus características y capacidades, teniendo muy en cuenta que él sólo debe ayudar, y no llevar el peso de todas las propuestas, dejándole claro qué funciones se le proponen dentro del trabajo con el alumno con síndrome de Asperger.

4. "PUNTOS FUERTES Y DÉBILES" EN EL ÁREA DE LAS RELACIONES SOCIALES

Como en el resto de áreas, en la interacción social de las personas con SA y ANA encontramos aspectos positivos y negativos. En primer lugar presentamos aquéllas socialmente más valoradas (ver Tabla 2).

Ingenuidad. Honestidad. Nobleza. Carencia de maldad, intereses ocultos o dobles sentidos.
Lealtad y fidelidad incondicional.
Importante memoria facial y de los nombres de las personas que conocen, incluso aunque haga mucho tiempo que no se reúnen.
Seriedad. Sentido del humor sencillo.
Sinceridad: por ejemplo, en los juegos ni mienten ni hacen trampas.
Objetividad en sus calificaciones e impresiones sobre el resto de personas.
Voluntariedad: perseverancia en el punto de vista que consideran correcto.
"Economizadores" de tiempo: puntualidad, no pierden el tiempo en convenciones sociales. Conversaciones funcionales.

Tabla 2. "Puntos fuertes" en el área de las relaciones sociales de las personas con SA y ANA.

Sin embargo, su patrón de comportamiento social denota también ciertas características que dificultan una adecuada integración social. En las relaciones sociales podemos encontrar numerosos ejemplos de las que se denominan "señales sociales complejas". Comprender el significado de una mirada con tintes interrogativos, o la distancia física más acorde con el contexto e interlocutor con el que nos encontramos conversando es algo que, a medida que el ser social va desarrollándose, va adquiriendo de una manera más o menos natural. Para las personas con SA y ANA el mundo es una encrucijada confusa en que los significados patentes, pero sobre todo los latentes, pueden escapar de su comprensión (ver Tabla 3).

Tienen problemas para comprender las reglas complejas de interacción social.
Presentan dificultades para compartir emociones.
Muestran dificultades para compartir preocupaciones conjuntas con quienes les rodean.
Suelen presentar deseo de relacionarse con sus compañeros, pero fracasan en sus intentos por conseguirlo.
Son parcialmente conscientes de su "soledad" y de su dificultad de relación.

Tabla 3. "Puntos débiles" en el área de las relaciones sociales de las personas con SA y ANA. Modificado a partir de Olivar (2000).

Además, suele estar presente una incapacidad para entender, expresar y compartir emociones, informaciones o experiencias. Esto es lo que ha sido denominado "perspectiva idiosincrásica" o "egoísmo extremado", identificaciones éstas que vienen a representar de una manera gráfica no tanto qué puede motivar la conducta de estas personas, cuanto la interpretación que de las mismas hacen quienes les rodean. Es decir, no es que los alumnos con SA y ANA *sean* egoístas, sino que por ejemplo, si una persona que intenta compartir con él un acontecimiento que le preocupa encuentra una respuesta en la que aparentemente no hay implicación emocional, puede interpretarla como una carencia de interés.

5. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EN EL ÁREA SOCIAL

Estas personas aparentemente parecen no ser conscientes del impacto socioemocional de las conductas derivadas de sus dificultades. Por esto, y a propósito de aquéllas más entorpecedoras para llevar a cabo una interacción social exitosa, sería conveniente mostrárselas, de la manera más objetiva y perceptible posible. Por ejemplo, qué sucede y cuáles son las consecuencias que se producen en el interlocutor cuando no se respeta su turno de habla. Con el propósito de que comiencen a manifestar una disminución de estas respuestas, en la búsqueda de un ajuste al medio social que les rodea mostramos un posible ejemplo en este sentido, elaborado a partir de la metodología de trabajo con las "conversaciones en forma de historieta" de Carol Gray (1998). En la Figuras 1 y 2 pueden observarse un ejemplo de esta propuesta de intervención elaborados por nosotros, a partir de las ideas de Gray.

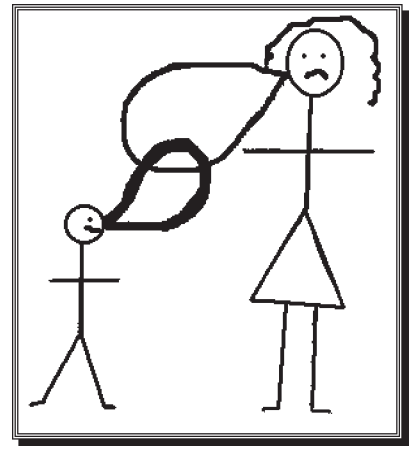


Figura 1. Ejemplo práctico de representación gráfica del significado de "*interrupción*".

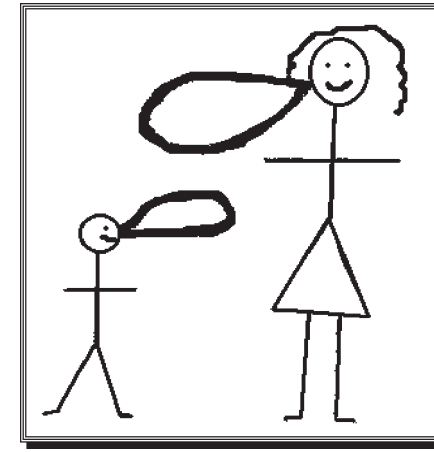


Figura 2. Ejemplo práctico de representación gráfica del significado de "*no interrupción*".

Un programa más o menos formal de entrenamiento en habilidades sociales, mediante técnicas como el role-playing, permitirá al alumno tomar plena conciencia de "qué y cómo" decir y hacer en un buen número de situaciones sociales. Estos aprendizajes podrán ir dando una base experimentada sobre la que ir "construyendo" un repertorio de conductas adecuadas para la interacción. Esta colección de habilidades será muy importante a la hora de procurar transferir estos aprendizajes adquiridos desde los ensayos conductuales controlados a situaciones más naturales a las que sería recomendable que se enfrentaran con la ayuda de algún "compinche empático" que modelara la interacción.

Monjas (1997) elaboró un programa de entrenamiento en habilidades

de interacción social (PEHIS) para llevar a cabo en la educación primaria. Su aplicación en los primeros años de escolarización, o su adaptación en los posteriores, nos ayudarán a ir avanzando en nuestro propósito. El programa al que nos referimos trabaja diferentes módulos: habilidades básicas de interacción social (sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad), habilidades para hacer amigos y amigas (reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir), habilidades conversacionales (iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros, conversaciones de grupo), habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones (autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las propias opiniones), habilidades de solución de problemas interpersonales (identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar la solución), y habilidades para relacionarse con los adultos (cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, peticiones al adulto, solucionar problemas con adultos).

Un aspecto importante es dar oportunidades para la interacción social. Las habilidades sociales se pueden aprender, pero es igualmente importante que puedan practicarse. En este sentido, lo recomendable sería que se les presentaran, en la medida de lo posible, situaciones en las que llevar a la práctica sus aprendizajes escalonando el grado de exigencia social de cada una de ellas. Para ello, especialmente en los primeros momentos del trabajo con el alumno, será recomendable la presencia de un "supervisor" adulto que module y evite las posibles situaciones negativas que pudieran generarse por la carencia de habilidades que pudieran tener. Esta observación por parte del adulto podrá facilitar además datos que permitan trabajar una posterior estructuración de un buen número de situaciones sociales, pudiendo de esta manera incidir en la enseñanza secuencial de pautas para la interacción social y haciendo especial hincapié en las que planteen más dificultades al alumno en cuestión.

El buen potencial intelectual que presentan les puede llevar a ser conscientes de sus diferencias y limitaciones respecto al grupo de iguales, lo que puede hacer que comiencen a presentar un estado de ánimo deprimido. En la adolescencia no es extraño que hagan su aparición problemas emocionales y afectivos. Por ello debemos prestar atención, especialmente en el caso de aquellos alumnos que no suelan manifestar sus emociones y sentimientos, a aquellos signos que nos pueden poner sobre aviso, como por ejemplo un aumento de conductas desorganizadas, una disminución de la atención y del umbral estimular y de enfrentamiento al estrés, fatiga crónica o incluso la presencia de ideación suicida, puesto que pueden estar comenzando a manifestar síntomas de un trastorno depresivo, no ser conscientes de ello y, con mucha más frecuencia, no sepan o puedan manifestarlo.

En ocasiones, puesto que desean ser aceptados en el grupo social que normalmente les ignora o evita, pueden doblegar sus deseos de liderazgo sobre el grupo y dejarse arrastrar por la mayoría, con el consecuente riesgo de sublimación y de aparición de fenómenos de bullying. Por ello, por ejemplo, para la realización de trabajos en equipo es recomendable preasignar los miembros de los subgrupos al azar, con el fin de evitar que queden desparejados, lo que redundaría en una mayor disminución de su autoestima, y prestar atención a las relaciones que se crean en dichos subgrupos de clase.

Cuando ante las situaciones que suponen un reto o que son problemáticas el alumno con SA y ANA suele responder con conductas problemáticas observables por el resto del grupo y que pueden romper la dinámica educativa. Hemos de trabajar con el grupo-clase la tolerancia hacia dichas manifestaciones con el fin de que sean aceptadas, en vez de tomadas como disculpa para romper el transcurso de la clase. Por ello es conveniente que el resto de personas que rodean al joven conozcan porqué actúa así y cómo actuar, puesto que

sin el conocimiento del problema de conducta existente no podrá esperarse su comprensión, aceptación y actuación en consecuencia.

6. "PUNTOS FUERTES Y DÉBILES" EN EL ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE

En primer lugar, hay que recordar que aunque el DSM-IV-TR (APA, 2002) establece que en el SA, el nivel cognoscitivo y del lenguaje está conservado, esto es cierto en lo que se refiere a los aspectos formales del lenguaje (morfológico, sintáctico y semántico), no así en el componente social del lenguaje (pragmático), donde se obervan dificultades que conviene incluir en nuestra propuesta de intervención.

De acuerdo con esto, presentamos aquellas características más positivas de la comunicación y lenguaje de las personas con SA y ANA, teniendo en cuenta que en aquellos componentes del lenguaje en los que no intervengan los agentes sociales (como la gramática o semántica), estos alumnos presentan mayores habilidades (excepto en la prosodia), puesto que su potencial cognoscitivo es adecuado o incluso superior al de la media de su grupo de referencia (c.f. Tabla 4).

Conversaciones con contenido teórico de alto nivel (especialmente si versan sobre sus áreas de interés).
Vocabulario amplio, técnico, especializado y en ocasiones "erudito" o "enciclopédico" sobre algunos temas.
Gusto por juegos de palabras ingeniosos.
Atención a detalles de la conversación.
Puntos de vista originales sobre ciertos temas.
Memoria excepcional para los temas de su interés.
Coherencia y persistencia en su línea de pensamiento, independientemente de modas.
En muchas ocasiones podrán tener un historial de hiperlexia (lectura mecánica precoz carente de comprensión) o ser considerados hiperverbales, puesto que cuantitativamente su producción lingüística puede ser muy abundante.

Tabla 4. "Puntos fuertes" en el área de la comunicación y lenguaje de las personas con SA y ANA.

Aunque existen estos "puntos fuertes", hemos de tener en cuenta que, en el uso social del lenguaje (por ejemplo, en las conversaciones) presentan mayores anomalías y dificultades, sobre todo los alumnos con ANA. En la Tabla 5 presentamos un resumen de las principales dificultades lingüísticas y comunicativas.

Tienen conversaciones, pero tienden a ser lacónicas, breves, literales.
Son conscientes de la dificultad para encontrar temas de conversación.
Tienen dificultades para iniciar las conversaciones, para introducir un tema nuevo, para diferenciar la información "nueva" de la "ya dada".
Presentan dificultades en los cambios de roles conversacionales.
Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de sus interlocutores.
Lenguaje "pedante". Lenguaje muy superior, gramaticalmente, al de sus iguales.
Tienen dificultades en la comprensión y uso del lenguaje figurativo (metáforas, ironías, chistes, frases "hechas").
Muestran dificultades en la comunicación referencial.

Tabla 5. "Puntos débiles" en el área de la comunicación y lenguaje de las personas con SA y ANA. Adaptado de Olivar (2000).

Los alumnos con ANA y SA no suelen mostrar especiales dificultades con la comprensión y puesta en práctica de reglas gramaticales en sus producciones. Un primer análisis de estas verbalizaciones ya nos puede informar de que estamos ante un lenguaje sólo superficialmente perfecto, dado que habitualmente suelen trasladar rígidamente construcciones lingüísticas aprendidas en un contexto a

otro en que sería necesario tener en cuenta los componentes de la conversación (emisor, receptor, contexto y mensaje), adaptando su emisión. Por esta razón, y porque en ocasiones no llegan a comprender perfectamente aquello que reproducen, no será extraño que el resto de los compañeros cataloguen al alumno de "pedante". Esto suele suceder porque es posible que, al intentar establecer una conversación informal con él, hayan constatado que ésta debía versar de una manera rígida y en forma de monólogo sobre las áreas de interés del joven, aún cuando mostraran, de manera más o menos observable, ardientes deseos de intervenir en la conversación, de cambiar la temática a otra socialmente más ajustada, etc.

El significado no literal que subyace a las palabras recibidas y expresadas puede entrañar dificultades para su comprensión. La interconexión de características tales como la inflexibilidad mental que manifiestan o los problemas con el contenido social de la comunicación se ponen de manifiesto en el uso y comprensión del lenguaje figurativo. Las metáforas, el sarcasmo, las ironías, los chistes, las "frases hechas" y demás juegos lingüísticos que si bien suelen ser de su interés cuando el grado de abstracción es limitado, representan para ellos una importante dificultad de comprensión cuando éste aumenta e incluye dobles sentidos.

7. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

En el ámbito comunicativo sucede algo similar a lo que comentamos a propósito de las "señales sociales" latentes en la interacción social, es decir, existen unas reglas (no siempre escritas) que hay que respetar para que la comunicación sea exitosa. Hechos tales como respetar el turno de habla, comprender que la búsqueda de un contacto ocular directo por parte de nuestro interlocutor puede ser una petición para realizar una aportación a la conversación, tener en cuenta lo que la otra persona conoce o no sobre el tema, y demás componentes verbales y no verbales de la comunicación parecen escapar al control de estos alumnos, quienes suelen "mantener un monólogo" continuo más que una conversación interactiva. No se trata de una consecuencia de una personalidad altanera o egoísta, sino de un intento frustrado por llevar a buen término una relación social "sin conocer bien las reglas del juego". Por esta razón, y por la frustración que les ocasiona generalmente el no comprender cuáles son sus fallos conversacionales, es recomendable poner en práctica el trabajo en esta área partiendo de aquellos aspectos en los que son exitosos, derivándolo hacia los que sean más deficitarios, teniendo siempre presentes ciertos componentes básicos que suelen carecer. Algunas recomendaciones básicas para trabajar los aspectos pragmáticos se encuentra en Olivar (2004) y cuyo resumen se presenta en la Tabla 6.

Habilidades para iniciar, mantener y finalizar las conversaciones.
Habilidades prosódicas.
Habilidades para incorporar temas nuevos a la conversación, cambiar de tema, terminar los temas de manera adecuada.
Habilidades para hacer inferencias y presuposiciones de lo que el otro sabe o de lo que al otro le interesa.
Habilidades para saber cambiar el rol en la conversación.
Habilidades de comunicación referencial.
Habilidades en el uso del lenguaje figurativo.

Tabla 6. Propuesta para un programa de mejora de las habilidades pragmáticas para niños y adolescentes con SA y ANA. Adaptado de Olivar (2004).

En las personas de las que hablamos, iniciar un acercamiento a su interlocutor, tener en consideración los turnos de habla, el uso de un vocabulario estandarizado frente a uno idiosincrásico, las habilidades de comunicación referencial (Olivar y Belinchón, 1997, 1999), el diferenciar la información "nueva" de la que "ya ha sido dada" utilizando los pronombres adecuados, las habilidades para iniciar o terminar conversaciones o para introducir un nuevo tema, las

inferencias y presuposiciones, y todas aquellas habilidades personales y de relación social que facilitan y hacen posible una comunicación fluida suelen presentar un deterioro cualitativo. Por ello, en las intervenciones que se lleven a cabo habrá que tener en consideración aspectos tales como: las habilidades del emisor para dar mensajes no ambiguos, la correcta realización de peticiones de clarificación, de regulaciones al interlocutor, el realizar guiones y posteriores ensayos que sirvan de base para entrenar habilidades conversacionales tales como el inicio, cambio o finalización de un tema de conversación, lo que le interesa tratar, cuándo dar por terminada una conversación, respetar los turnos de hablante y oyente, las habilidades para inferir lo que el otro sabe de un tema, mejorar la comunicación no verbal (contacto ocular, distancia interpersonal..), etc.

Siempre que sea posible, hemos de incentivar que los alumnos con SA y ANA vayan configurando una base motivacional positiva hacia lo que estamos trabajando, que irá reforzando su autoestima y autoconcepto.

En este sentido, una manera gradual, secuenciada y motivante de comenzar este entrenamiento podría ser la de su participación en foros y chats en Internet. Entre las ventajas más destacables que encontramos en esta forma de comunicación son el rápido encuentro con un interlocutor dispuesto a mantener una conversación, la disminución de la ansiedad que puede suponer un encuentro físico, o la posible mediación de un adulto que pueda ir aconsejando y entrenando al alumno en aquello que queremos conseguir, al mismo tiempo en que se va desarrollando una conversación con un interlocutor real. Además, uno de los aspectos sobre los que deberemos trabajar será el respeto de los turnos de habla y que el sujeto vaya intercambiando el rol de emisor y receptor conforme va teniendo lugar la comunicación, y en las conversaciones interactivas de los chats podremos representar esto gráficamente al joven (podrá ir observando cada una de las intervenciones de su interlocutor, teniendo tiempo para preparar una posible respuesta, o para consultar al adulto las posibles dudas que le surjan antes de responder).

Será recomendable que en todas las actuaciones que trabajemos intentemos que sea él mismo el que comience la interacción (asegurándonos en todo momento de que su intervención sea lo más exitosa posible), pues esto irá haciéndole cada vez más partícipe del proceso de aprendizaje.

Auditivamente, el tono o habla de estas personas es percibida con frecuencia por los demás como algo disonante o extraño. Sus emisiones suelen presentar un tono monótono, especial, una suerte de continuo con una deficiente modulación, muchas veces acompañada de un ritmo inflexible y un volumen inadecuado respecto al contexto en que se encuentran, por lo que será aconsejable incluir actividades en las que se trabajen estos aspectos. Una de las maneras de llevar a cabo el trabajo en estas áreas puede ser mediante situaciones de role-playing que sean registradas para su posterior análisis, en las que el alumno vaya adoptando diferentes roles. Así, además de trabajar los aspectos prosódicos de la comunicación, estaremos dando paso al desarrollo de otras habilidades no sólo referentes a la comunicación y el lenguaje, sino también al ámbito social.

Dado este grupo de alumnos parten de un pensamiento centrado en el detalle, en lo concreto y tangible, circunscrito sólo a un contexto; puesto que además sabemos que suelen disfrutar con los juegos de palabras, lo necesario será entonces no el anular la presencia de este tipo de interacciones (por ejemplo, las sesiones de chistes con los compañeros de clase), sino simplificar y hacer lo más operativa posible la información que se les ofrece, sobre todo cuando ésta implique un grado de abstracción demasiado elevado, trabajando la diferencia entre lenguaje figurativo y literal de una manera adaptada a sus intereses y características.

Aunque pudiera parecer que la existencia de centros de interés alrededor de los que fluctúan la mayoría de sus conversaciones es un obstáculo para una comunicación fluida, lo cierto es que éstos serán una importante fuente de recursos. Por ejemplo,

podemos realizar un contrato conductual con el alumno de tal manera que si durante las horas de clase consigue no derivar sus intervenciones hacia dicha temática, dispondrá de 10 minutos diarios para "conversar" con un profesor (preferentemente cada día uno diferente) sobre el área en cuestión. De esta manera estamos aprovechando e incentivando ese interés personal por ese tema, utilizándolo como reforzador o "premio" ante una buena conducta, además de estar favoreciendo la demora de su obtención.

Los puntos que acabamos de ver pueden considerarse un resumen de los que pueden considerarse que, en general, son los primordiales a revisar. Según cada persona en particular, de cada centro y de cada agente educativo, deberemos ir adaptando estas propuestas a las necesidades y posibilidades con que nos encontremos.

8. "PUNTOS FUERTES Y DÉBILES" EN SUS ACTIVIDADES E INTERESES

Ya Leo Kanner identificó como una de las características de los niños con autismo infantil precoz (autismo clásico) y que encontramos también, en mayor o menor grado, en los niños con SA y ANA, lo que denominó "deseo de invarianza". En muchos aspectos, son personas rígidas, inflexibles e invariables. Esta inflexibilidad se encuentra en su funcionamiento mental, y en consecuencia, en su comportamiento. Las personas que les rodean y que no comprenden porqué actúan así pueden tacharles de "maniáticos", "cuadriculados" o cualquier otro adjetivo peyorativo, por no entender lo que en realidad motiva esta conducta. Esta rigidez e inflexibilidad mental afectará a muchas de las actividades que vayan a desarrollar, así como al ámbito de los intereses que manifiesten. En la Tabla 7 presentamos un resumen de algunos los "puntos fuertes" en relación con el ámbito de sus actividades e intereses.

Intereses muy centrados en algunas áreas (por ejemplo, las locomotoras), en las que suelen convertirse en expertos.
Recopilación constante de información tanto material como verbal acerca de sus áreas de interés.
Fuente de satisfacción y relajación cuando los temas de conversación o interacciones versan sobre sus intereses.
Fidelidad a la temática de interés a lo largo del tiempo.
Importante punto de partida de cara a la orientación vocacional.

Tabla 7. "Puntos fuertes" de las actividades e intereses de las personas con SA y ANA.

En la infancia en general, observamos en los niños una imaginación muy desarrollada y creativa, lo que se traduce en el interés en múltiples juegos con una variedad desbordante de temáticas. Las personas que nos ocupan suelen tener una esfera imaginativa bastante acotada, normalmente basada en escasas áreas de preocupaciones e intereses que, además, a los ojos de los demás, pueden interpretarse como "extrañas", ya que no suelen coincidir con los que presentan su grupo de iguales. Además, la funcionalidad social de las conversaciones que motivan es escasa, pudiendo versar sobre áreas consideradas como estrictamente académicas y/o intelectuales, sobre coleccionismos de objetos, u otras áreas de un interés muy particular e idiosincrásico, puesto que no son compartidas por la mayoría de quienes les rodean. Hemos de añadir a esto que estas preocupaciones e intereses suelen ser recurrentes y presentarse de una manera muy intensa, pudiendo cambiar cualitativamente a lo largo del desarrollo de las personas (por ejemplo, cambiando el contenido), pero no tanto cuantitativamente (en número). En la Tabla 8 recogemos las dificultades fundamentales en relación con las actividades e intereses de las personas con SA y ANA.

Los contenidos de su pensamiento suelen ser obsesivos y limitados, con preocupaciones "raras".
Presentan intereses poco funcionales y no relacionados con el mundo social.
Hacen preguntas repetitivas sobre sus propios intereses.

Se muestran muy perfeccionistas (rígidos) en la realización de las tareas.
Tienen dificultades para integrar información procedente de varias modalidades sensoriales (por ejemplo, visual y auditiva).
Tienen problemas en la planificación y control cognitivo de la conducta (funciones ejecutivas).

Tabla 8. "Puntos débiles" de las actividades e intereses de las personas con SA y ANA. Adaptado de Olivar (2000).

9. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DE LAS ACTIVIDADES E INTERESES

Estas áreas de interés suelen ser lo que más les interesa, motiva y sobre lo que más conocen, por lo que se sentirán más seguros tratando estas temáticas, lo que puede ocasionar que en sus interacciones sociales hagan uso de este repertorio, que conocen a la perfección, probablemente sin tener en cuenta las demandas del interlocutor. Nos referimos por ejemplo a la aparente falta de sensibilidad ante el deseo de cambiar de tema de la persona con la que interactúan, o si realizan interrupciones de las emisiones que se alejen de sus intereses con preguntas repetitivas y recurrentes acerca de lo que ellos desean comentar. Con la finalidad de evitar la posible ansiedad que pueda generar en la persona el pensar que en ningún momento se tratarán sus áreas de interés, además de reservar unos tiempos a lo largo de la jornada escolar para que puedan tratarlos, podemos proponer la realización de presentaciones al resto de la clase de monográficos, que seguro que estarán perfectamente documentados, que complementen las explicaciones del profesor. Este modo de actuar puede ser una de las maneras de procurar un refuerzo al grupo-clase para que respeten sus intereses, sentando la base de una integración en el grupo, a la vez que logramos que el alumno con síndrome de Asperger haga un uso funcional de sus "áreas de especialización".

Además, estaremos ofreciendo una base con un importante refuerzo al alumno en cuestión para poder comenzar a trabajar una ampliación de este círculo cerrado de intereses, por aproximaciones sucesivas, a otras temáticas que gradualmente vayan acercándose a áreas de intereses socialmente más compartidos. Si por ejemplo su interés se centra en un animal que aparece en los dibujos animados, desde el punto de vista académico podemos ir dilatando este interés al del estudio del resto de animales, a los alimentos que ingieren (conocimiento del medio natural, social y cultural), a sus zonas de desarrollo (Geografía) o podemos plantear los problemas matemáticos adaptando los enunciados para que versen sobre sus intereses. Desde el punto de vista de sus relaciones sociales, si por ejemplo la temática de las charlas de los jóvenes de su clase suele versar sobre los últimos programas televisivos, procuraremos incentivar los comentarios que sobre este animal se hicieran en dichos programas, y de esta manera estaremos trabajando, de una manera natural, tanto el área de las habilidades sociales como el de la comunicación y lenguaje, aprovechando uno de sus puntos fuertes.

10. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN ANTE LA APARICIÓN DE CONDUCTAS DESADAPTADAS

El tema de las conductas desadaptadas y/o disruptivas en el contexto escolar merece un comentario aparte por el malestar que puede crear en el personal docente que compruebe que sus intentos por producir una mejora en el alumno se traducen más bien en arrebatos de ira o conductas más o menos internalizadoras. Siempre hemos de tener presente que esta molestia también estará presente en el propio alumno con SA y/o ANA, que no actuará así por un deseo de generar conflictos, sino que su conducta estará motivada por algo que le genera malestar.

Aunque cuantitativamente las conductas disruptivas que pueden presentar estos alumnos son mucho menores que las de aquellos con un

nivel de funcionamiento cognoscitivo menor (lo que se denomina autismo de nivel bajo), hemos de tener en cuenta que cualitativamente vienen a significar lo mismo. Si prestamos atención y analizamos las condiciones estimulares que rodean al alumno seremos conscientes de qué situación, qué sonido, qué objeto o qué comentario es el que desencadena la respuesta en ese alumno en particular. Si el alumno manifiesta este tipo de conductas entorpecedoras de la dinámica escolar no es que de una manera voluntaria desee molestar, sino que es el mejor modo que ha encontrado para comunicarnos algo. Por esta razón, lo más acertado será entrenarle en técnicas de autocontrol y de resolución de problemas, y ayudarle a identificar cuándo comienza a fraguarse el problema. Hemos de hacerle ver que una vez que reconozca la presencia de estas señales debe ir a un "lugar seguro" en el que pueda dejar enfriar la situación. Un espacio muy apropiado podría ser (si es que la infraestructura del centro lo permite) el aula de informática, puesto que una buena manera de comenzar a entrenar en la disminución de la tensión (o al menos la identificación de las condiciones estimulares que lo ocasionan) es que escriban qué es lo que ha sucedido y porqué, con el mayor número de detalles que sea posible (además, de esta manera nos ayudará en el análisis funcional de la conducta, que en ocasiones no podremos observar, y se romperá el ciclo de tensión).

Si las respuestas con las que se enfrenta a las situaciones ansiógenas son muy evidentes, será recomendable dar una explicación sencilla pero completa a los demás agentes socioeducativos que puedan estar presentes sobre los motivos por los que actúa de ese modo, haciéndoles ver que se trata de una respuesta ante situaciones de miedo o tensión.

Las transiciones de una actividad a otra, los cambios en las rutinas que se imponen a sí mismos y a los demás pueden generar incertidumbre. Por esto, además de procurar presentar por escrito (preferentemente con gráficos cronológicos visualmente atractivos) las actividades a desarrollar, incluyendo qué se espera de él, qué ha de hacer o durante cuánto tiempo, es necesario que queden perfectamente delimitadas las reglas y responsabilidades que se exigen tanto a él como al resto del grupo. Así, hay que evitar realizar cualquier tipo de discriminación positiva, las normas deberán ser las mismas que las que existan para el resto de la clase pero, eso sí, procurando fundamentar y explicar claramente la razón de la existencia de las mismas (por ejemplo: "no podéis estar en los pasillos cuando haya clase, porque molestaríais al profesorado y al resto de compañeros que están en las aulas contiguas").

Figura 3.
Ejemplo de la anticipación secuenciada de una excursión a la playa.

En este sentido, hemos de tener en cuenta que para intentar reducir la aparición de este tipo de conductas, las actividades que realice, siempre que el contexto lo permita, deberán tener el mayor grado de previsibilidad que sea posible, estando atomizadas y secuenciadas en sub-actividades. Los métodos que apoyan esta información con ayudas visuales suelen ser efectivos (c.f. Figura 3), puesto que traducen una información intangible y de difícil procesamiento (qué va a suceder) a una vía de comprensión motivante y facilitadora en sí misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM IV.* Washington, DC: American Psychiatric Association: William (Trad. Cast., Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM IV. Barcelona : Masson, 1995).

American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Texto Revisado*. *DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.

Belinchón, M., y Olivar, J.S. (2004). Trastornos del espectro autista en personas con alto nivel de funcionamiento: Diferenciación funcional mediante análisis multivariado. *Acción Psicológica*, vol. 2, nº 3, 223-238.

Gray, C.A. (1998). Historias sociales y conversaciones en forma de historieta para estudiantes con Síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento. En E. Schopler, G.B. Mesibov y L.J. Kunce. *Asperger Syndrome or High- Functioning Autism?*. New York: Plenum Press.

Manjiviona, J., y Prior, M (1999). Neuropsychological profiles of children with Asperger syndrome and autism. *Autism*, 3, 327-356.

Monjas, Mª I. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. (PEHIS). Madrid: CEPE.

Olivar, J.S. (1995). *Alteraciones pragmáticas en las psicosis infantiles*. Tesis Doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Olivar, J.S. (2000). Alumnos con autismo de altas capacidades: Necesidades educativas y propuestas de intervención. En I. Martínez (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (pp:27-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Olivar, J.S. (2002). Investigación en trastornos de la comunicación y relación social. En C. Maganto (Dir.) *Investigaciones en Psicología Clínica* (pp: 257-284). San Sebastián: Ibaeta Psicología.

Olivar, J.S. (2004). Autismo de alto nivel y síndrome de Asperger. En A. Aguilar *La persona con trastornos del lenguaje, del habla y de la voz* (pp: 49-63). Barcelona: PPU.

Olivar, J.S; y Belinchón, M. (1997). Ineficacia en la comunicación referencial de personas con autismo y otros trastornos relacionados: un estudio empírico. *Anuario de Psicología*, 75, 119-145.

Olivar J.S. y Belinchón, M. (1999). *Comunicación y Trastornos del Desarrollo*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Wing, L., y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

zó Pierre Haski, el corresponsal de *Libération* en Beijing, cuando estaba haciendo un reportaje en la provincia de Ningxia fue revelador de la situación de las niñas en la China rural. Esta es una provincia remota del centro del país fuera de cualquier ruta civilizada, además es el hogar de los *hui*, una de las minorías musulmanes del país con unos 9 millones de habitantes[46].

Se dan muchos casos de mujeres maltratadas y violadas por sus maridos que huyen a la ciudad y acaban realizando trabajos precarios si tienen suerte y no caen en las redes de prostitución. Esta preferencia por tener hijos varones en el campo puede degenerar en un desequilibrio de sexos y ya ha ocurrido que en zonas remotas algunas mujeres hayan sido raptadas y vendidas a campesinos solteros por unos 300 euros por la escasez de mujeres. Si algún día consiguen escaparse, la propia vergüenza de su experiencia les impedirá denunciar su caso, ya que para el "sistema" han quedado marcadas de por vida.

Por otro lado la superpoblación condena a la juventud a una competitividad sin tregua en la que sólo los más fuertes sobrevivirán. Los que consiguen ir a la universidad[47] (especialmente los que gozan de menos recursos) están tan sometidos a la presión de sus familias para que les saquen de la pobreza, que, a menudo, son incapaces de superar un fracaso en los exámenes o un desengaño amoroso[48].

Muchos chinos debido a su incapacidad confuciana innata para expresar sus sentimientos en público han optado por el suicidio como llamada de atención a una sociedad cada vez más deshumanizada y sólo preocupada de las inversiones extranjeras, parece pues increíble que el gobierno no haya hecho nada o simplemente haya tratado de obviar esta dramática situación.

La China rural es por ello la gran desconocida, todo el mundo que visita este país hace el típico recorrido turístico por las capitales imperiales viendo sólo lo que las autoridades quieren o permiten que se vea. Reitero que según su filosofía, los despojos que no se ven no huelen, y por lo tanto no existen. Admiro profundamente a ese pueblo chino que ha hecho un acuerdo tácito para no criticar las políticas del gobierno en aras del desarrollo económico, es decir, en aras de cualquier desarrollo económico, especialmente del que beneficia a los círculos de poder. Cualquier dictadura del mundo estaría orgullosa de tener un pueblo tan sumiso. Aunque también tienen parte de razón la opinión de ciertos expertos: primero habrá que desarrollar todo el país y aumentar la renta *per capita*[49], luego ya llegará el tiempo de arreglar los desequilibrios producidos en la sociedad y especialmente esa fractura geográfico-económica entre campo y ciudad. ¿Alguno de estos expertos han puesto o pondrá el pie en una de estas remotas aldeas?

---

angustia: "¿Significa que tengo que volver a casa?". "Sí", me responde. "¿Y mis dos hermanos?". "Tus dos hermanos podrán seguir estudiando". Me indigno: "¿Por qué los niños pueden estudiar y las niñas no?". Su sonrisa está cansada: "Eres muy joven...cuando seas mayor lo entenderás". Conmovida por esa carta la madre pidió dinero para que Ma Yan pudiera terminar ese año académico, la inmensa suma era de 70 yuanes (7 €).

46 El 95% de la población china es *han*, etnia mayoritaria.

47 Los exámenes de acceso a la universidad son realmente duros, por lo que si fracasan, algunos estudiantes optan por suicidarse. Obviamente las autoridades silencian todos esta "pus" del sistema.

48 Además, se ha creado una generación de hijos únicos que carecen de sentimientos como el "compartir", por lo que muchos de estos jóvenes han sido educados para el triunfo y el ascenso sin importarles el "cómo" han de conseguirlo.

49 China sitúa el límite de la pobreza en 635 yuanes al año (63,5 €), es decir unos 80 dólares USA, pero el Banco Mundial considera que este límite se establece situándolo por debajo de 1 dólar al día es decir por debajo del 365 dólares al año, lo que difieren sustancialmente de los cálculos del gobierno de Beijing. De esta forma el gobierno chino anunció triunfantemente que la tasa de la pobreza se situaba en apenas 26 de los 1.300 millones de habitantes.

entonación, de un ritmo, de una actitud corporal que transmiten todo el sentir y el pensar de los personajes.

La función atribuida desde siempre a los cuentos de hadas ha sido la pedagógica y la terapéutica: los cuentos enseñan a los niños a solucionar sus problemas, a vencer sus temores, transmitiéndole las soluciones acertadas en un contexto determinado, llevando un mensaje implícito que los niños captan muy bien: la vida trae complicaciones y adversidades; pero hay que enfrentarse a ellas, por muy injustas y dolorosas que sean, para superarlas y obtener la victoria.

Pero no cabe duda que las dificultades que más preocupan al ser humano, adultos y niños, son las dificultades interpersonales y a través de los cuentos los niños pueden ir adquiriendo la comprensión de los estados mentales necesarios para regular las interacciones con los demás, dándole sentido a las acciones y comunicaciones de los otros y coordinando la acción y el lenguaje en función de ese sentido.

La capacidad de comprender la mente se va desarrollando en el niño progresivamente durante un período evolutivo que va desde los dieciocho meses, más o menos, hasta los cinco años. A esta edad, según numerosas investigaciones, los niños han adquirido una comprensión de la mente muy cercana a la que poseen los adultos. No obstante, la comprensión de la mente sigue desarrollando durante los años escolares adquiriendo conceptos mentales tales como el compromiso, la responsabilidad y se demuestra utilizando expresiones lingüísticas como la ironía o la mentira. El desarrollo de la comprensión de la mente continuaría hasta la edad adulta y la vejez, etapa donde incluso se puede apreciar una mejora significativa de las capacidades mentalistas (Happé, Winner y Brownell, 1998).

2. CAPACIDADES INTERPERSONALES Y TEORÍA DE LA MENTE

La mente está constituida por estados mentales que son el producto principal de la actividad del pensamiento humano. Los deseos, las intenciones, las creencias y las emociones son estados mentales que atribuimos a la naturaleza humana. Para estos estados tenemos expresiones lingüísticas como saber, pensar, sentir, desear, etc. (Villanueva, 1998)

Comprender la mente de los demás significa comprender sus estados mentales, requisito imprescindible para la compresión del mundo socio-emocional: distinción entre conducta accidental y conducta intencional, entre deseos y realidad y entre verdad y engaño, regulación emocional, son aspectos que son posibles gracias a esta comprensión.

Flavell y Miller (1998) describen el paradigma de comprensión de la mente como uno de los que más importantes contribuciones ha realizado a la comprensión del desarrollo socio-emocional del niño. Con esta comprensión de la mente, los niños pueden comprender las acciones de las personas como producto de estados mentales internos (creencias, deseos, etc.) y por tanto pueden realizar predicciones sobre el comportamiento humano: acción y lenguaje.

Mitchell (1997) resume la utilidad de la compresión de la mente en los siguientes tres puntos:

- En primer lugar, el tener en consideración los pensamientos y sentimientos de los demás resulta de gran utilidad en la interacción social.
- En segundo lugar, la compresión de la mente resulta de vital importancia en la formación de amistades y en la elección de pareja, ya que en estos dos temas se realizan juicios que tienen en cuenta tanto el carácter como la mente de los demás.
- Por último, la comprensión de la mente nos permite interpretar el sentido de los actos comunicativos de los demás. Gracias a ella podemos interpretar frases hechas, ironías, metáforas, dejando atrás el sentido literal y profundizando en la interacción del hablante. La eficacia en la comunicación depende de la capacidad de tener en cuenta los estados mentales del interlocutor; es decir, de la capacidad de adap-

tación a las continuas variaciones de las representaciones, deseos e intenciones del compañero de interacción.

En definitiva, la adquisición de la comprensión de la mente sirve al objetivo específico de regular las interacciones con los demás, otorgándole sentido a las acciones y verbalizaciones de los otros y coordinando nuestra acción en función de ese sentido.

El estudio sobre la comprensión de la mente forma parte de la llamada psicología de la creencia-deseo, psicología cotidiana y natural o de sentido común ("Folk Psychology") y al entramado cognitivo que sirve de fundamento a las capacidades presentes en la interacción social ha recibido el nombre de "teoría de la mente". Rivière, Sarriá y Núñez (1994) definieron la teoría de la mente como un subsistema cognitivo que se compone de un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia, y que cumpliría la función de manejar, predecir e interpretar la conducta. Dennett (1991) establece dos criterios básicos para asegurar la presencia de la teoría de la mente:

- Tener creencias sobre las creencias de otros, distinguiéndolas de las propias.
- Hacer o predecir algo en función de esas creencias atribuidas y diferenciadas del propio sujeto.

Una vez argumentada la importancia y utilidad de la comprensión de la mente, el primer punto sobre el que giró la investigación sobre ella fue tratar de probar si esa comprensión cotidiana o de sentido común que el niño posee puede considerarse un sistema conceptual basado en la inferencia, es decir si constituye una teoría, una "Teoría de la Mente", o no.

Los defensores de la existencia de una teoría (Leekam, 1993; Wellman, 1990; Leslie, 1994; Baron-Cohen, de 1985 a 1997; Whiten y Perner, 1991) están encuadrados dentro del enfoque denominado de la "cognición fría", (Rivière, 1994)) y proponen que lo que el niño adquiere a medida que avanza en la psicología cotidiana es una verdadera teoría y los términos mentales que se utilizan cuando se adquiere ("pensar", "creer"), son conceptos teóricos que forman parte de una teoría con sus reglas y principios. Welman (1990) justifica su argumento a partir de las características del razonamiento adulto (coherencia de conceptos, distinción ontológicas entre fenómenos físicos y mentales y esquema explicativo causal de la conducta humana), características que pueden encontrarse en las teorías científicas y que, según Welman, resultan evidentes ya, en el razonamiento de los niños a la edad aproximada de tres años. Por lo tanto, para estos autores, el niño, al igual que el adulto, tiene una teoría de la mente constituida por leyes y principios mentalistas de sentido común que funciona de forma análoga a una teoría científica.

A través de los conceptos tales como desear, creer, pensar, intentar…el niño puede dar orden y unificar la diversidad de comportamientos de los otros niños y además puede anticiparlos haciendo uso de la inferencia. La teoría de la mente estaría compuesta, precisamente, de un sistema de conceptos que representan estados mentales y unos mecanismos de inferencia que permite predecir y explicar conductas en función de las reglas de interconexión entre los elementos del sistema.

Según el enfoque de la "cognición fría" el niño construye una teoría sobre la acción humana que resulta universal, innata. Desde estos planteamientos surgió toda la investigación sobre autismo y teoría de la mente (Baron-Cohen, 1989).

Por su parte, los defensores de la no existencia de la teoría de la mente, (Hobson, 1991; Johnson, 1988; Harris ,1991; Astington y Gopnik, 1991; Bruner, 1990; Dunn, 1988 al1991; Trevarthen, 1982; Whiten, 1991) afirman que la comprensión de la mente que tiene el niño no es teórica como tampoco lo es la fuente de conocimiento. Esos autores pertenecen a las propuestas denominadas "Socializadoras" o de "Construcción Social" basadas en la "intuición", (Rivière, 1994) y conceden una importancia primordial a factores como la empatía, el afecto y la simulación como vía de acceso a los estados mentales. La adquisición e internalización de los mismos serian posibles gracias a la interacción con

los demás a través del proceso de socialización de las propias experiencias subjetivas y el niño sería capaz de comprender lo que alguien está sintiendo o pensando al ser capaz de imaginarse a él mismo en la misma situación y simular los mismos sentimientos, deseos o emociones. Los enfoques basados en la "intuición" otorgan una gran importancia al contexto socio-cultural como mediador en el origen y desarrollo de la comprensión de la mente.

Whiten (1991) sustituye el término teoría de la mente por el concepto de "lectura de la mente"que haría referencia al dominio de las capacidades necesarias para enfrentarse eficazmente al complejo contexto natural en el que habitan los organismos sociales.

Rivière et al. (1994) creen que el enfoque "Socializador" ofrece dos ventajas importantes sobre el enfoque basados en la "Cognición Fría":

En primer lugar se encuentra en una mejor posición para explicar la génesis del sistema mentalista (al ser las emociones y los afectos los aspectos evolutivos más primarios).

En segundo lugar permite comprender mejor el origen de los significados de los conceptos (origen interno generado por las experiencias personales).

Las propuestas teóricas socializadoras sitúan los fundamentos de la mal llamada "teoría de la mente", para Trevarthen (1982) y Hobson (1991), en una fase muy anterior a la conceptualización de la mente, a su comprensión cognitiva. La base de dicho sistema conceptual estaría, como ya hemos referido, en un conjunto de formas afectivas y emocionales de compartir los estados internos a través de situaciones familiares restringidas con un sorprendente grado de orden y sistematicidad y sitúan las bases de su adquisición en la disposición biológica en que nacen los bebes humanos para establecer contacto interpersonal de tipo afectivo.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA MENTE A TRAVÉS DE LOS CUENTOS DE HADAS

Desde Enfoques Socializadores, Bruner (1990) y Dunn (1988, 1991) analizaron la influencia del contexto cultural y lingüístico del niño en el desarrollo de comprensión de la mente y enfatizaron el papel de las interacciones lingüísticas estructuradas en torno a los formatos narrativos "de acción conjunta" como mecanismos a través de los cuales la cultura transmite su propio punto de vista sobre los estados mentales apropiados a situaciones determinados, es decir, mecanismos que permiten la comprensión de la mente de forma situada. En este sentido, Carrithers (1991) presentó la "narratividad" no sólo como una habilidad lingüística sino como una capacidad específica-

mente humana que constituye la base para la comprensión de la mente. Esta capacidad resulta necesaria para comprender los "personajes" (sus expectativas, intenciones, etc.) y la "trama" que muestra las consecuencias de las acciones.

Desde este enfoque, y teniendo como referente las aportaciones de los autores antes referenciados, defendemos la idea de que la tradición oral (juegos de toma-daca, nanas, canciones, retahílas, fábulas, cuentos y leyendas) favorece el dominio de la estructura conceptual del mundo socio-emocional a la vez que contribuye a que el niño internalice las convenciones sociales para que sus propósitos sean claros a través del lenguaje.

Al niño le fascina oír cuentos maravillosos, retahílas, nanas y canciones: palabra, memoria, imaginación, emoción van y vienen a través de sus páginas ayudando al niño a incorporarse a un contexto socio-cultural que le pertenece, proporcionándole conocimientos sobre su lengua materna como vehículo de expresión y comunicación: reconocer las construcciones del idioma, el cambio de significaciones según los sentimientos que expresan; diferenciación entre el relato de una narración y el diálogo de los personajes, son algunos de los aprendizajes que se adquieren. "De sus esfuerzos para entender el cuento forma parte el esfuerzo para entender las palabras de que está hecho, para realizar deducciones, extender o restringir, precisar o corregir el campo de significados, los límites de un sinónimo…" (Rodari, 1971, pág. 161).

Los cuentos ayudan al niño a comprender el sentido de la vida, la intencionalidad de las acciones y sus consecuencias, a comprenderse mejor a sí mismo y a comprender a los otros para relacionarse con ellos de un modo satisfactorio y lleno de significado.

Los cambios de entonación, las adaptaciones del tono y el ritmo, los trazos afectivos, la exageración de los gestos, la cercanía corporal y la atención visual conjunta entre el narrador y el niño, la hora del día (normalmente la misma), el lugar en el que se escucha son algunas de las características de este formato de acción conjunta que favorecen la comprensión de los relatos y el acceso al mundo mental de los personajes.

Los cuentos de hadas suelen plantear, de modo breve y conciso, un problema existencial: se formulan asuntos esenciales de la vida y de la muerte, de deseos, prohibiciones, sentimientos violentos y contradicciones. En el cuento las situaciones aparecen simplificadas, los personajes están muy bien definidos y los detalles, excepto aquellos que son imprescindibles para la comprensión del relato, quedan suprimidos. En la mayoría de los cuentos de hadas el bien y el mal están representados por personajes típicos y por sus acciones; los personajes no son ambivalentes, son buenos o malos lo que ayuda al niño a comprender la diferencia entre ambos; las necesidades básicas como el hambre, el amor o la pertenencia obligan a los personajes a desear, a querer, a esperar lo que les impulsa a la acción; las percepciones de la realidad les ayudan a elaborar una creencia en función de la cual actúan; deseos y creencias conducen a la acción de los personajes, la cual al provocar resultados (satisfactorios o no) origina en ellos distintas reacciones (sorpresa, tristeza, felicidad, ira, etc.). Todos estos aspectos ayudan al niño a comprender que cada persona tiene unas necesidades, piensa y cree de una manera y en función de esos estados mentales, así actúa.

Las características estructurales de los cuentos, la invarianza esquemática de cada tipología: cuentos de fórmula, cuentos de animales, cuentos maravillosos, cuentos acumulativos, cuentos mínimos, cuentos de nunca acabar, lo verdadero (aún siendo irreal) y atemporal de su contenido: los personajes actúan guiados por un motivo o necesidad básica (sueño, hambre, amor…) o por una creencia, junto a las particularidades de la narración que hacen que el niño no sólo escuche la historia oral sino también la historia corporal, imprimen a la "aventura de oír" unas cualidades esenciales como mediadoras en la comprensión de los estados mentales (emociones, creencias, intenciones y deseos) imprescindibles para la adquisición de formas peculiares y

específicas de relación y acción sobre el medio social.

En los cuentos de hadas aparecen reflejados con una magnífica claridad los estados mentales necesarios para encontrar la intencionalidad que da sentido a la conducta humana. El niño que escucha los cuentos se identifica fácilmente con el héroe al estar representado con gran atractivo: el niño no quiere ser bueno, lo que quiere es parecerse al héroe (pero como éste es bueno, el niño querrá ser bueno también). A través de ese proceso de identificación el niño puede imaginarse que sufre, (o es feliz, o está triste), puede imaginarse las consecuencias de ser engañado o las ventajas que tiene para triunfar el saber engañar…Los cuentos favorecen la cercanía emocional con el protagonista lo cual propicia el acceso a las creencias, a los pensamientos y a la predicción de las acciones y de los sentimientos.

4. ANÁLISIS DE LOS ESTADOS MENTALES EN LOS CUENTOS DE HADAS

4.1. Los deseos y las emociones

Los deseos y las emociones constituyen elementos básicos en el desarrollo de la comprensión de la mente y resultan fundamentales para descifrar el complejo contexto social en que se desenvuelve el niño.

El papel de los deseos ha sido analizado en su mayor parte por Welman (1990) quien le ha otorgado un papel causal en la conducta humana. Según este autor los niños a la edad de 2-3 años son capaces de comprender la relación causal entre deseos, resultados y emociones y son capaces de predecir la conducta a partir de los deseos.

En los cuentos de hadas aparecen muy bien representadas las necesidades básicas como el hambre, la sed, el amor, la necesidad de cuidados, la necesidad de diversión, etc. Que conducen a los personajes a desear satisfacerlas. Si esa satisfacción se produce favorablemente la emoción que le sigue será de alegría, en cambio, si se frustra el deseo aparecen sentimientos de ira o tristeza.

En el cuento *Hansel y Gretel* una necesidad fisiológica como el hambre conduce a los niños al deseo de comerse la casa hecha de dulces: "Solos, muertos de hambre y de miedo, los niños se encontraron en un bosque espeso…..sus ojos descubrieron la maravilla más grande que jamás hubiesen podido imaginar: ¡una casita hecha de dulces!.....¡Ven Gretel, yo comeré del techo y tú podrás comerte las ventanas…"

En el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos* la princesa estaba tan cansada que se echó sobre tres de las camitas y se quedó profundamente dormida.

En *Caperucita Roja* el lobo tenía tanta sed que, después de comerse a Caperucita y a su abuelita le entró tanta sed que se fue al rió a beber.

Como vemos el esquema es muy simple: necesidad ? deseo ? acción

Respecto a las emociones, Flavell y Miller (1998) afirman que su comprensión resulta fundamental, ya que promueve las relaciones positivas con los demás y el logro de recompensas o ventajas interpersonales.

En un primer momento evolutivo, el niño asocia una emoción a la satisfacción de un deseo o asociada a una situación: Hansel y Gretel estaban tristes porque su madrastra los echó de casa, tenían miedo porque estaban solos en el bosque; Hansel y Gretel consiguieron vencer a la bruja y volvieron felices a casa; Cenicienta estaba triste y lloraba porque no podía ir al baile, se sintió enormemente feliz cuando el hada madrina la transformó y pudo asistir al baile; En el cuento de la Princesa Rana, el príncipe Iván se puso muy triste cuando le tocó tomar por esposa a una rana: "el príncipe Iván se puso muy triste, pero comprendió que no tenía otra posibilidad. Tomó a la rana, guardó su flecha y volvió al palacio del rey".

Si observamos los términos lingüísticos utilizados vemos que están relacionados con estados volitivos: "quiero", "hambre", "sed", "beber", "tener miedo"…y emocionales: "feliz", "triste"…

4.2. Las creencias y el engaño

A medida que el niño crece empieza a relacionar y a establecer

relaciones más complejas entre los estados mentales. Empieza a relacionar y a establecer conexiones entre las emociones y las creencias. Harris et al. (1989) comprobaron que las creencias sobre una situación son las que determinan la emoción y el comportamiento, no la situación misma. En el cuento de la *Princesa Rana* (existe una versión parecida de los Hermanos Grimm *Las Tres Plumas)* lo vemos claramente en este pasaje: "El rey mandó llamar a los tres príncipes y les dijo: Quiero conocer la habilidad de vuestras mujeres y para mañana quiero que me traigáis una camisa hecha por ellas….El príncipe Iván llegó a sus habitaciones muy congojado. La ranita, que daba saltos por todo el lugar, se detuvo frente a él…¿por qué estás tan cabizbajo, príncipe Iván?, ¿Cuál es la pena que oprime tu corazón?..." El príncipe creía que la rana no podría hacer una camisa y es esa creencia la que le produce una emoción de tristeza.

En el cuento *La Bella Durmiente del bosque*, la reina madre que era malvada y poseía inclinaciones de ogros ordenó al maestresala: "Quiero comerme mañana para almorzar a la pequeña Aurora…el maestresala no pudo cumplir la orden porque le daba tanta pena….sacrificó un cordero del corral y lo aderezó….la reina madre aseguró muy satisfecha no haber comido nunca un manjar tan exquisito". (este mismo pasaje aparece en el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos*). Las malvadas reinas creían que se estaban comiendo a las niñas y por eso se sentían felices.

En el cuento *Piel de Asno*, el hada dijo a la niña: "Los despojos del asno son una máscara admirable. Escondeos bien bajo esa piel repugnante ya que nadie creerá jamás que encierra algo tan bello. ….incluso los más desgraciados la veían tan asquerosa y tan llena de porquería que no querían ayudarla…". Basada en u aspecto (una percepción de la realidad) elaboraban una creencia que producía asco, repugnancia.

En el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos* la madrastra se sintió muy feliz al creer que el cazador había cumplido su orden y había matado a la pobre niña…

Como vemos, relacionados con las creencias aparecen una serie de conceptos cognitivos como "pensar", "creer", "recordar", etc.

La investigación mayoritaria sobre la comprensión de la mente ha girado fundamentalmente en torno a las creencias. Podemos definirla como una actitud mental de convicción, el pensamiento de que algo es verdadero. "Creo que hay un libro encima de la mesa": es un estado mental, una actitud proposicional sobre un contenido que puede ser verdadero o falso. Las creencias de una persona pueden ser incorrectas, ya que éstas no tienen porqué corresponderse con el estado real de las cosas. Las creencias son formas particulares de representarse el mundo en función de una percepción particular de las cosas. En el cuento del *Sastrecillo Valiente,* la inscripción que se coloca en el cinturón de "siete de un golpe", hico creer al gigante que había matado a siete hombres: "Fíjate en mi cinturón, para que veas la clase de hombre que soy…Cuando el gigante leyó lo que decía el cinturón pensó que el sastrecillo había matado siete hombre…"

Las creencias pueden ser de primer orden, que es aquello que los demás piensan de la realidad; por ejemplo, en el cuento de *Piel de Asno* (En la versión de los Hermanos grima se titula *Piel Peluda)* todos creían que la niña era fea y sucia; en el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos,* ésta creyó que la madrastra disfrazada de viejecita era una pobre anciana…Y las creencias pueden ser de segundo orden, que son las que incluyen una creencia de primer orden más un contenido adicional respecto a otra persona; por ejemplo, en el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos* aparece cuando dice: "El cazador pensó que si se llevaba a la madrastra el corazón de un animal ésta creería que Blancanieves estaba muerta…" En *Piel de Asno* cuando se dice: "La princesa pensó que cuando su enamorado encontrase el anillo en el pastel sabría captar el mensaje que le enviaba a través de la sortija…" Podemos observar la recurrencia de verbos mentalistas: "pensó…creería", "pensó…sabría", etc.

Un logro importante que deben resolver los niños es la comprensión

de la creencia falsa. Existe un paradigma llamado de la "creencia falsa", que aunque existen varias versiones el original se lo debemos a Wimmer y Perner (1983) quienes idearon una ingeniosa tarea para determinar la presencia o no en el niño de capacidades de "teoría de la mente". Este tipo de comprensión es la prueba evidente de que el niño puede atribuir en otras personas creencias distintas a las suyas en función del tipo de información de que dispongan esas otras personas y se manifiesta en la adquisición por parte del niño de la capacidad de engañar (crear en otros intencionadamente estados de creencias que no se corresponden con sus propios estados de creencia verdadera, con el fin de obtener beneficios), capacidad para reconocer cuándo otro organismo es engañado (dándose cuenta de que la creencia de ese otro organismo no corresponde con la propia creencia verdadera) y la capacidad de reconocer cuándo otro organismo engaña o trata de engañar (es decir, trata de crear un estado de creencias en otro, que no se corresponde con el que él mismo posee).

Estas adquisiciones tienen un gran poder adaptativo: el poseer la información verdadera otorga ventaja y poder sobre el que no la posee, el crear una creencia errónea en un adversario posibilita el triunfo.

En *Hansel y Gretel*: "Lo que el leñador y su mujer no sabían era que durante la noche, los niños habían escuchado su conversación y Hansel pudo elaborar un plan….Pero lo que el niño hacía era sacar por entre los barrotes un huesito de pollo, de forma tal que la bruja sentía lo huesudo de su presa y decidía esperar un poco más…."

En el cuento *El Pescador y el Genio*, cuando el genio intenta matar al pescador, éste se salva gracias a sus engaños, burla al genio dudando en voz alta de sus cualidades de genio: "Si fueras un genio podrías convertirte en algo tan diminuto que cabrías en esta tinaja…". La madrastra engaña a Blancanieves varias veces, la hace creer algo que no se corresponde con la realidad para obtener su beneficio. Una hermana de la Cenicienta engaña al Príncipe mutilándose un dedo para que le quepa en el zapato, tratando así de hacer creer al príncipe algo que no era verdadero y así obtener un beneficio…. La princesa rana engaña a las cuñadas haciéndoles creer una forma falsa de hacer el pan: "La ranita era muy perspicaz y se dio cuenta de que la estaban espiando, por eso preparó la masa y la echó por un agujero del horno…Las mujeres de los otros príncipes hicieron exactamente lo que había hecho la ranita…el rey puso cara de disgusto al ver el pan que traían los hermanos mayores. Sus mujeres habían vertido la masa en el lugar incorrecto del horno y el pan se había quemado…".

Tal vez en el cuento en que aparezca con mayor nitidez el valor del engaño sea en el de *Los Tres Cerditos*: "El tercer cerdito, listo y juguetón, engaña al lobo varias veces: primero, cuando éste intenta, en tres ocasiones, atraer al cerdito fuera de la seguridad de su casa proponiéndole excursiones en las que ambos encontrarían deliciosos manjares….". Como vemos el cerdito actúa de acuerdo con su capacidad para prever lo que puede ocurrir en el futuro, es capaz de predecir correctamente la conducta del lobo.

Los malvados de los cuentos, como acabamos de ver, se sirven del engaño, de crear una representación que no se corresponde con la realidad en los otros con la finalidad de obtener algún beneficio o sustentar el poder. Cuando es el protagonista quien, a través de sus argumentos, crea una representación incorrecta en el adversario, entonces lo llamamos "astucia".

4.3. Las emociones secundarias y las emociones contradictorias

Las emociones secundarias y las emociones contradictorias ligadas a las creencias aparecen reflejadas en los cuentos de hadas. Entre las primeras se incluyen el orgullo, la vergüenza y la culpa, e implican una autovaloración de sí mismo. Este tipo de emociones aparecen más tarde en el desarrollo evolutivo del niño. Según Harris (1992) este tipo de emociones depende de dos aspectos fundamentales: por una parte, de

nuestra responsabilidad personal, de nuestros deseos y de nuestros resultados personales, y por otra, de la conformidad a los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores). Algunas emociones secundarias estarían relacionadas con actos de infracción de las normas morales o con la no satisfacción de las expectativas del os otros. Un observador que trate de comprender en otra persona cualquiera de estas emociones secundarias tiene que tener en cuenta varios estados mentales entrelazados.

En el cuento *El Príncipe Rana*, cuando la princesa después de haber prometido ayuda a la rana decide ignorarla, el padre le reprende diciéndole: "Llévatela a tu habitación. No está bien darle la espalda a alguien que te prestó ayuda en un momento de necesidad".

En el cuento *EL Sastrecillo Valiente*, éste se muestra muy orgulloso al contar con la aprobación del rey después de haber capturado al gigante: "El rey premió al sastrecillo con una bolsa de oro….En pocos días, todos los habitantes del reino oyeron hablar del valiente sastrecillo que capturó al gigante…De este modo, el sastrecillo ganó fama y fortuna y vivió feliz"

La vergüenza es una emoción que también está presente en numerosos cuentos: La Cenicienta siente vergüenza de ir al baile vestida con vestidos harapientos: "El hada dijo a Cenicienta: Pues bien, he aquí con que ir al baile, ¿no estás contenta? Y Cenicienta respondió: Sí, pero, ¿es qué yo voy a ir con estos harapos?"

En *El Patito Feo,* él al ser rechazado por todos se avergüenza de sí mismo sintiendo una gran inseguridad: "Soy tan feo que ni siquiera los perros me quieren…Quizás me rechacen por ser feo, pero prefiero eso a que me picoteen las gallinas…"

También aparece reflejada en *La Princesa Rana* cuando el príncipe Iván le dice: "Ranita, ranita, ¿Cómo quieres que no esté apenado? Mi padre ha ordenado que vaya contigo al banquete. Dime, ¿crees que puedo mostrarte a los invitados?..."

Resulta bastante evidente la construcción social en contexto de estas emociones secundarias.

La emoción de sorpresa es muy difícil de identificar y de comprender por parte del niño ya que en este caso entran en juego las creencias del propio sujeto y su contrastación con la realidad. Este tipo de emoción suele aparecer en los cuentos de hadas en que el Protagonista o Héroe es ayudado en sus hazañas por un objeto mágico. En el cuento *La Reina de las Abejas*, los tres hermanos tienen que superar unas pruebas. Los dos mayores fracasa, pero el hermano pequeño, Bobo:"también decidió arriesgarse y cuál no sería su sorpresa al comprobar que las hormigas que había salvado aquel día le ayudaban trayendo todas las perlas….". En el cuento de *Piel de Asno*, cuando la niña transforma su aspectos con los bellos trajes que saca de su cofre secreto "los nobles se rindieron ante la bella desconocida…Todo eran murmullos de admiración y desconcierto, los reyes no salían de su asombro y el príncipe estaba loco de alegría…". (la misma secuencia aparece en la *Cenicienta).* El príncipe se sorprende al ver los trajes que llevaba puestos la Bella Durmiente del Bosque después de cien años.

El mismo grado de dificultad que la comprensión de las emociones secundarias entraña la comprensión de las emociones contradictorias. Una emoción contradictoria se produce cuando una emoción positiva y una negativa concurren al mismo tiempo en una misma persona. Según Harris (1992) esta dificultad que presentan los niños para comprender e integrar dos emociones opuestas podría residir en que cuando se centran en uno de los dos componentes con carga emocional, el otro componente desaparece de su vista, no siendo capaces de mantener ambos contenidos contradictorios de forma simultánea. En los cuentos de hadas aparecen reflejadas las emociones contradictorias de forma recurrente. En *Hansel y Gretel*, cuando los dos hermanos encuentran la casita de dulces le dice Hansel: "¡Ven Gretel, yo me comeré el techo y tu podrás comerte las ventanas!"...A pesar de la voz que les pregunta en tono amenazante "¿Quién está mordisqueando mi casita?", los pequeños se mienten a sí mismos, culpan al viento de lo que sucede y "siguen comiendo tranquilamente".

Sentimientos ambivalentes aparecen en todas las series de cuentos de hadas del ciclo animal-novio: *El Rey Rana, La princesa Rana, Eros y Psique, El Cerdo Encantado, La Bella y la Bestia*. Repulsa y atracción aparecen simultáneamente.

4.4. Regulación emocional

Otro aspecto interesante que cabe destacar dentro de la comprensión de la mente es el proceso de regulación emocional. En un principio, como hemos visto anteriormente, las emociones del niño se corresponden fielmente con la realidad, pero con el tiempo aprende a regular sus sentimientos, a encubrir sus emociones en función de la situación social. Esta regulación, aparte de una internalización de las reglas de expresión emocional de una sociedad, constituye un ejemplo de la capacidad de "Leer la mente" de los demás. El niño puede ocultar una emoción o fingir otra opuesta lo que supone la capacidad de engaño, ya sea mal intencionado o bien intencionado (mentira piadosa). Fravell y Miller (1998) afirman que esta regulación emocional supone un gran paso en el desarrollo socio-cognitivo del niño ya que implica comprender que las apariencias sociales no tienen porqué corresponderse con las realidades sociales.

El fingir lo que no se es con la finalidad de obtener un cambio en las emociones de los otros -de pena, de piedad, el amor-, ha sido una estrategia utilizada por los malvados en los cuentos de hadas, así tenemos el lobo disfrazado de abuelita en el cuento de *Caperucita*, la madrastra disfrazada de viejecita en el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos*, mutilarse los dedos una hermanastra de Cenicienta. También Cenicienta trata de ocultar sus emociones cuando al regresar sus hermanastras del baile (y ella acababa de llegar también) fue a abrirles la puerta y les dijo: "¡Cuanto habéis tardado en venir!- les dijo mientras se frotaba los párpados y se desperezaba como si acabase de despertarse-…"

5. Algunas conclusiones

Como acabamos de poner de manifiesto, el dominio y la comprensión de estos estados mentales forman el entramado cognitivo de todos los cuentos maravillosos.

Creemos que, la recurrencia de funciones de los personajes constantes y estables del cuento, con independencia de quien las ejecute, la limitación en el número de funciones y la sucesión idéntica de funciones permite la abstracción de las constancias y despegarse de lo particular. De esta manera se puede dar sentido a los comportamientos de los demás en la mayoría de las situaciones interactivas apelando a estas nociones que se infieren a través de las operaciones de análisis y síntesis. Desde esta óptica estaríamos a favor de los teóricos de la "cognición fría" en la formación de este sistema conceptual.

Por otra parte, el papel intersubjetivo de todo ese cortejo emocional y afectivo que acompaña la narración del cuento, creemos que es fundamental para la comprensión de los estados mentales necesarios para el desarrollo socio-emocional del niño. Estamos de acuerdo con los enfoques "Socializadores" y lo hemos puesto de manifiesto, en otorgar a las interacciones lingüísticas tempranas adulto-niño estructuradas en torno a la tradición oral un papel decisivo en la comprensión de la mente de forma situada. Además el hecho de que el niño se identifique con los personajes le posibilita imaginarse a sí mismo en la situación problema, imaginar los deseos, pensamientos y emociones que él mismo tendría en una situación similar e imaginar cuáles serían sus acciones.

Flavell y Millar (1998) defienden el valor de la comprensión de la mente en el importantísimo aprendizaje de que no todo el mundo es como parece, en la capacidad de simulación, de engaño, de creer algo falso. A través de los cuentos de hadas, hemos podido analizar cómo el niño puede acceder y comprender esos estados mentales necesarios para averiguar quién puede ser un falso amigo, descubrir una información encubierta y no explícita, una engañosa imagen, descubrir el valor de la argumentación para el cambio de las creencias de otras personas, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Astington, J. W. y Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding on the mind. *British Journal of Developmental Psychology, 9,* 7-31.

Baron-Cohen, S. (1995). The eye-direction detector (EDD) and the shared attentio Mechanism (SAM): Two-cases for evolutionay psychology. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development.* Hillsdale, HJ: Erlbaum.

Baron-Cohen, S.(1987). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30,* 285-297.

Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, T., y Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with Autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38,* 813-822.

Baron-Cohen, S., Leslei, A. M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind?, *Cognition, 21,* 37-46.

Baron-Cohen, S., Leslei, A. M., Frith, U. (1986). Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology, 4,* 113-125.

Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Barcelona: Crítica.

Bruner, J. (1990). *Acts on meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1995). Comentary. *Human Development, 38,* 203-213

Carrithers, M. (1991). Narrativity: Mindreading and making socities. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of evereday mindreaning,* (pp. 305-318). Oxford: Basil Blackwell.

Dennet, D. C. (1991). *La actitud intencional.* Barcelona: Gedisa.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dunn, J. (1991). Undertanding others: Evidence from naturalistic studies of children. En En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of evereday mindreaning,* (pp. 51-62). Oxford: Basil Blackwell.

Flavell, J. H., y Miller, P. (1998). Social cognition. En W. Damon, D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Chile Psychology, Vol. III. Cognition, Perception and Language,* 851-898. New York: Wiley & Sons.

Happé. F. G. E., Winner, E., y Browell, H. (1998). The getting of wisdom: Theory of mind in old age. *Developmental Psychology, 34,* 358-362.

Harris, P. L. (1991). The work of the imagination. En En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of evereday mindreaning,* (pp.283-304). Oxford: Basil Blackwell.

Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones.* Madrid: Alianza.

Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. Y Cook, T. (1989). Young children's theory of mind and amotion. *Cognition and Emotion, 3,* 379-400.

Hobson, R. P. (1991). Against the theory of "Theory og Mind. *British Journal of Developmental Psychology, 9,* 33-51.

Humphrey, N. K. (1983). *Counciousness regained.* Oxford: Oxford University Press. Trad. Castellana en Fondo de Cultura Económico, México.

Johnson, C. N. (1988). Theory of mind and the structure of concious experience. En J. W. Aistington, P. L. Harris y D. R. Olson (eds.), *Developing theories of mind.* New York: Cambridge University Press.

Leekam, S. (1993). Children's unsdrestanding of intentional falsehood. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: evolution, development and simulation of every mindreading,* 159-174. Oxford: Basil Blackwell.

Leslie, A. M. (1994). ToMM. ToBy, and agency: Core architecture and domain specificity. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.), *mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture. New York: Cambridge University Press.*

Mitchell, P. (1997). *Introduction to Theory of mind. Children, autism and apes.* London: Arnold

Pelegrín, A. (1986). *La a ventura de oír.* Madrid: Cincel.

Propp, V. (1971). *Morfología del cuento. Las transformaciones de los cuentos maravillosos.* Madrid: Fundamentos.

Rivière, A., Sotillo, M., Sarriá, E. y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51, 21-32.

Rodary, G. (1971). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias.* Barcelona: Reforma de la escuela.

Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative undersanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Social cogniton. Studies of the development of understanding.* Brighton: Harvester Press.

Villanueva, B., L. (1998): *El rechazo entre iguales y la comprensión infantil de los estados mentales.* Castellón: Tesis Doctoral.

Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind.* Cambridge, MIT Press.

Whiten, A. (1991). *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of evereday mindreaning.* Oxford: Basil Blackwell.

Whiten, A. y Perner, J. (1991). Fundamental issues in the multidisciplinary study of mindreaning. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of evereday mindreaning,* (pp.1-18). Oxford: Basil Blackwell.

Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding on deception. *Cognition, 13,* 103-128.

RELACIÓN DE CUENTOS ANALIZADOS

- Basados en la versión de los Hermanos Grimm:
  El Rey Rana,
  Eros y Psique,
  El Cerdo Encantado,
  La Bella y la Bestia
  Bestia Peluda
  La Reina de las Abejas
  Blancanieves
  Hansel y Gretel
  El Pescador y el Genio
  Los Tres Cerditos
  El Sastrecillo Valiente
  El Patito Feo

- Basados en la versión de Charles Perrault:
  Piel de Asno
  La Cenicienta
  La Princesa Rana
  La Bella Durmiente del Bosque.
  Afortunada

EL CUENTO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y TERAPÉUTICO

Mª Elena García-Baamonde Sánchez y Pedro Javier Montero González***
*Psicóloga y Logopeda. Centro de Psicología y Logopedia ALTHEA
**Logopeda. Asociación de Paralíticos Cerebrales de Badajoz (ASPACEBA).

RESUMEN

La versatilidad del cuento y el interés que despierta en los niños hacen de él un instrumento idóneo tanto en el ámbito educativo como terapéutico. En este artículo se definen algunos de los usos que se le pueden dar en cada uno de estos campos, haciendo hincapié en la reeducación del lenguaje y la motricidad del niño, y en la prevención de posibles retrasos en estas áreas.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han incrementado los estudios acerca de la importancia que tienen la lectura y la narración en el desarrollo del niño y en el aprendizaje escolar. Desde el ámbito de la educación infantil, se investiga continuamente sobre la aplicación del cuento o el juego dramático como forma de impulsar el desarrollo de los niños y su socialización, potenciar la evolución del lenguaje y llevar a cabo los objetivos del curso. Al mismo tiempo, la utilización del cuento como método de trabajo permite por sus características el acercamiento del niño hacia el libro, con lo que se fomenta el interés por la lectura.

La pretensión de este artículo es llamar la atención sobre la utilidad y potencialidad del cuento en el ámbito educativo y sobre todo en la prevención y reeducación de trastornos del lenguaje oral y la motricidad.

Para todos es clara la importancia de adquirir el lenguaje de forma adecuada, ya que es la herramienta que nos permite comunicarnos, desarrollar el pensamiento y la cultura y consolidar nuestra personalidad. Nos definimos y definimos el mundo a través del lenguaje. Pero además, nuestra capacidad de narrar, conversar y comprender influye directamente en otras áreas de aprendizaje, como son la lengua, las ciencias e incluso las matemáticas.

El lenguaje permite organizar las experiencias vividas ya sean individuales o sociales, transmitir la información precisa, aportar elementos espaciales y temporales a lo que queremos expresar, recuperar información y transmitir afecto o emociones, relacionarnos con los demás. Utiliza y potencia funciones cognitivas como la atención, la memoria, la discriminación, etc. La estimulación de las habilidades narrativas a través del cuento permite que todas estas funciones se desarrollen de forma divertida para los niños abriéndoles al tiempo las puertas hacia la lectura y la creatividad.

2. ¿POR QUÉ EL CUENTO?

El relato de una historia fantástica, como es el cuento, siempre ha gozado de un auditorio dispuesto a escuchar. Casi con seguridad, muchos de nosotros recordamos aquellas historias que nos contaban nuestros padres o abuelos, que nos descubrían un mundo maravilloso y divertido en el que todo es posible. Los cuentos suscitan el interés del niño, relajan las tensiones de la vida cotidiana, fomentan su imaginación y le enseñan a escuchar, pensar y hablar. Si además utilizamos cuentos clásicos o propios de la zona en la que el niño vive, favorecemos su cultura literaria. La mejor manera de aprender y conocer la literatura es haciéndola y viviéndola. La lectura y la escritura también pueden convertirse en juego.

Si hablamos desde un punto de vista más técnico, las posibilidades que este tipo de relatos ofrece para la dramatización y la dinamización, así como la facilidad con que se puede adaptar a los diferentes intereses y momentos evolutivos de los niños hacen de él un elemento idóneo para los intereses educativos y terapéuticos. El cuento puede pasar de ser un relato escrito o narrado a un juego o una experiencia vivida o a incluir una interacción en forma de secuencia de movimientos y acciones. Si además de esto tenemos en cuenta la posibilidad de crear un cuento para la ocasión o que sean los propios niños los que le vayan dando forma con sus aportaciones o su juego, tendremos un gran abanico de posibilidades.

Podemos utilizar por tanto el cuento para diversas finalidades educativas y terapéuticas. Pero antes de sugerir algunas de ellas, no podemos dejar a un lado las habilidades lingüísticas implícitas en la narración de un cuento, y que por tanto se potencian cuando lo utilizamos como herramienta. Para que el discurso narrativo del cuento sea posible, son necesarias las siguientes habilidades lingüísticas (Lattes e Higuera):

- Habilidad para organizar los eventos en torno a un tema central o hilo conductor (coherencia).
- Habilidad para secuenciar eventos en el tiempo (manejo de relaciones temporales).
- Habilidad para establecer relaciones de causalidad entre los eventos del relato (manejo de relaciones causa-efecto).
- Habilidades lingüísticas tales como: sintaxis compleja y variedad léxica, especialmente en relación a los verbos.

Como estos autores no dejan de señalar, la estimulación temprana de estas habilidades es un predictor de éxito escolar a futuro ya que son fundamentales para la comprensión de textos, las matemáticas (relaciones temporales), el pensamiento deductivo e inferencial, etc.

3. ¿CON QUÉ OBJETO PODEMOS UTILIZAR EL CUENTO?

Desde el punto de vista educativo nombraremos algunos de los objetivos principales para los que se puede utilizar el cuento:

- En primer lugar, siempre podemos contar con el cuento como recurso para motivar a los niños hacia un determinado tipo de aprendizaje o ejercicio.
- No debemos olvidar que el cuento surgió siglos atrás como instrumento destinado a la enseñanza. Es un vehículo excelente para trasmitir contenidos morales o humanos e interés por estudios como la naturaleza, la geografía, la historia, los idiomas, etc... Incluso asignaturas tan áridas como las matemáticas pueden utilizar el cuento como instrumento tal y como apunta Marín (1999).
- Puede ser también una forma de recrear aspectos de la realidad que nos interesa resaltar o de presentar ante el niño diversas formas de interpretar la realidad.
- Mediante el cuento podemos recoger diversos temas desarrollados a lo largo del curso, globalizándolos (Gutiérrez y cols.)
- La utilización del cuento como juego dramático, puede ayudar a los niños a descubrir o redescubrir el juego colectivo

no reglado que actualmente se está perdiendo debido al ritmo de vida tan rápido que llevan los niños, a la influencia del ordenador, los videojuegos y la televisión, y a la dificultad de reunirse en la calle o en un espacio amplio y sin riesgo.

- Un objetivo importante, en especial en el cuento dramatizado en grupo es el aprendizaje de roles y la experimentación de dinámicas de relación interpersonal.

Desde el punto de vista terapéutico, el cuento se puede usar tanto en la prevención como en la reeducación de dificultades motrices o del lenguaje.

En el tratamiento de niños con necesidades educativas especiales se puede utilizar para fomentar la integración social. Un ejemplo de ello son las sesiones de dramatización propuestas por Puyuelo y Arriba (2000) para la socialización de niños con parálisis cerebral infantil.

4. EL CUENTO COMO HERRAMIENTA REEDUCADORA

Como ya indicamos en párrafos anteriores, vamos a proponer una doble utilización del cuento como instrumento rehabilitador, enfocándolo hacia la reeducación del lenguaje, y hacia la educación motriz. Para ambos, existen algunos aspectos comunes a recordar:

- En ambos casos se pueden realizar sesiones individuales o grupales, en función de la situación en que se aplique y los objetivos a conseguir.
- No sólo se puede utilizar para reeducar dificultades concretas, sino también para prevenir su aparición tanto desde el punto de vista del lenguaje como de la motricidad.
- Tenemos que tener en cuenta la edad de los niños en la elección del cuento. Cuanto menor es la edad más breve y simple debe ser el cuento y más acompañado debe ir de elementos sensoriales (imágenes, gestos, música, sonidos,...).
- A pesar de tener un objetivo concreto, podemos finalizar la sesión trabajando contenidos relacionados con la comprensión aunque no fuera este el objetivo, o generar otro tipo de actividades relacionadas con el relato (dibujo, plastilina, música, trabajo en grupo, actividades a realizar en casa con los padres,...).
- Debemos contar con un espacio lo suficientemente amplio como para aplicar todos ejercicios incluidos en el cuento y siempre teniendo en cuenta el número de niños con los que se trabaja o sus dificultades de desplazamiento y ayudas técnicas en caso de que existan.
  El material debe poderse mover fácilmente en función de las necesidades, pudiendo modular así el espacio a nuestro antojo. Debe ser un material fácil de manejar por los niños, llamativo y adecuado a su edad.
- Las fases de elaboración serán también comunes:
  – Detectar las necesidades del niño o los niños a los que se va a aplicar.
  – Definir los objetivos a conseguir.
  – Seleccionar un cuento adaptado a la edad, lenguaje e intereses de los niños. Podemos utilizar un mismo cuento durante varias sesiones o elegir con el los niños el cuento para la próxima sesión.
  – Introducir ejercicios acordes con los objetivos dentro del cuento.
  – Preparación del material. A veces puede interesarnos que el material (escenario, disfraces...) lo preparen los niños.
  – Si hay varios niños, repartir los personajes teniendo en cuenta las características de cada uno y su deseo de protagonismo. Si es conveniente o necesario, el terapeuta puede tomar también el papel de un personaje dentro de la historia.
- Existen también varias formas de aplicación del cuento:
  – Lectura o narración del cuento por parte del terapeuta

y posterior realización de los ejercicios recordando alguna parte de este. Por ejemplo: ¿recordáis los monos del cuento? Vamos a imitarlos. Ponemos morros y hacemos el sonido de los monos (o su movimiento).

– Lectura directa del texto: El terapeuta va leyendo el cuento ya sea de forma dialogada pidiendo al niño que repita o dramatice las frases que le correspondan justo después de que el terapeuta las lea, o pidiendo al niño que realice las acciones o gestos pertinentes mientras el narrador va leyendo el texto. Los actores sólo ponen movimiento a la acción, lo que simplifica la realización del guión, ya que no requiere una memorización previa o una lectura simultánea a la acción por parte de los personajes.

– Puesta en escena del diálogo y acciones de un guión escrito previa lectura del mismo. Esta es sin duda la opción más dificultosa, y requiere varias sesiones de ensayo. Es la más adecuada si la dramatización va dirigida en el momento final a un público. Por ejemplo si se ha dividido al grupo en dos que representarán el mismo guión alternando los papeles de público y actor. Este tipo de formato se suele utilizar para que un niño con algún tipo de patología mejore su integración en el grupo gracias a su participación en un papel relevante adaptado a su capacidad en ambos grupos.

Una vez que hemos tenido en cuenta estos aspectos comunes, pasaremos a exponer la utilización del cuento en ambas áreas de intervención:

a) El cuento dramático o motor

Como hemos visto, se trata de un cuento jugado y vivenciado por los niños, que puede ser paralelo al cuento narrado. Es sobre todo un juego, ya que el niño juega a ser el personaje y realiza las acciones que corresponden a su papel. Generalmente no es un algo preparado conscientemente para un público, como es el teatro, con la excepción antes citada. En él se proponen situaciones en las que el niño juega con el movimiento, el equilibrio, el tono de su cuerpo y las emociones. Gracias a él el participante puede mejorar su expresión corporal, emplear mejor el gesto, desarrollar su equilibrio, la coordinación de sus movimientos, el esquema corporal, el ritmo o la organización temporo-espacial.

Los objetivos de un cuento dirigido a la rehabilitación psicomotriz son los siguientes:

- Desarrollar las habilidades perceptivo – motrices.
- Tomar conciencia del cuerpo y del espacio que le rodea.
- Descubrir las posibilidades y limitaciones de movimiento que ofrece su cuerpo y el placer de moverse.
- Descubrir el cuerpo como vehículo para la comunicación.
- Conseguir que los músculos se mantengan en una tensión óptima.
- Mejorar la agilidad y flexibilidad de los movimientos.
- Fomentar la atención y la concentración.
- Experimentar las posibilidades creativas a través de la expresión corporal.
- Desarrollar el sentido del ritmo y adaptarse al ritmo de otros.
- Favorecer la socialización.

b) El cuento en la reeducación del lenguaje

La finalidad de esta actividad es convertir el cuento en un instrumento de prevención de dificultades del lenguaje en las edades en que este se está desarrollando o de tratamiento de las ya establecidas. Para ello se introducirán a lo largo del cuento una serie de ejercicios, pautas y estrategias que faciliten la mejora del lenguaje en los aspectos requeridos: comprensión, contenido, pragmática, morfología, etc.

Igualmente se podrán introducir elementos que mejoren la utilización de las bases anatómicas implicadas en los diversos aspectos del lenguaje.

Así por ejemplo podremos incluir ejercicios que favorezcan:

- La discriminación auditiva.
- El control de la respiración y el soplo.
- La relajación del cuerpo entero o algún segmento.
- La motricidad buco- facial.
- Las cualidades de la voz.
- La velocidad adecuada del habla.
- La atención.
- La expresión facial.
- El ritmo.
- La organización espacial y temporal.

Estos cuatro últimos aspectos coinciden y ligan ambos usos terapéuticos, ya que en el desarrollo del niño todas las áreas correlacionan. Debido a ello, con frecuencia encontramos en los que el niño presenta alteraciones o dificultades en más de un aspecto evolutivo.

Los cuentos pueden ser diseñados para las dificultades específicas que presente cada niño: por ejemplo errores articulatorios concretos. Si se diseñan para que otro profesional los aplique, deben llevar instrucciones dirigidas a estas personas, proporcionando la finalidad del mismo, orientaciones para su aplicación y posibles actividades complementarias.

Pueden aplicarse como dramatización para la integración de niños con dificultades importantes como: disfemia, déficit auditivos o retrasos del lenguaje e incluso dislalia, puesto que estas patologías pueden desencadenar actitudes socialmente no deseables y a la larga el aislamiento del afectado.

Aunque en este artículo nos hemos centrado en algunas utilizaciones educativas o terapéuticas del cuento, existen otras igualmente interesantes, como podría ser el desarrollo narrativo propiamente dicho, el acercamiento a la lectura, la transmisión de tradiciones, o simplemente el alivio de tensiones en un grupo de personas que viven situaciones complicadas. Pero independientemente de cuál de los usos posibles escojamos, el hecho es que los cuentos tienen el poder de entretenernos, ilusionarnos, ayudarnos a comprender al mundo que nos rodea y nuestros sentimientos, facilitarnos la comunicación y la expresión, brindarnos nuevos aprendizajes y experiencias y posibilitarnos una mejora en nuestras limitaciones. Son un lenguaje fantástico que los niños de todas las edades entienden y disfrutan. ¿Por qué no utilizarlos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassanelli, F (1988) *Gesticulando. 40 fichas para hacer teatro en la escuela.* Barcelona. Aliorna.

Cuenca, B. y Armendáriz, G. *El cuento motor* www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/infantil/Otrasaulas/Experiencias/CuentoMotor2.HTM

Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. *Manual de logopedia escolar(1993)* Aljibe. Málaga

Gallego García, C *El desarrollo de la expresión oral en educación infantil con la música*: www.filomusica.com/filo31/eo.html

Gutierrez Hernández, M. J y cols. Un pequeño proyecto: pepita pulgarcita. www.pntic.mec.es/recursos/infantil/identidad/pepita_pulgarcita.htm

Lagrange, G (1984) Educación psicomotriz. Barcelona. Martínez Roca

Lattes Peña y Lillo, C y Higuera Cancino, M. *Potenciando el Aprendizaje Escolar: La importancia del cuento infantil*: http//ceril.cl/P48_Cuento.htm

Marin, M(1999,b): El valor del cuento en la construcción de conceptos matemáticos. NÚMEROS, nº 39, septiembre 1999, pp. 27-38

Marin, M(2000,a): ¡Contemos las Matemáticas! Periódico La Tribuna, viernes 24 de marzo, pp.32

Puyuelo Sanclemente, M y Arriba de la Fuente, J A. (2000) *Parálisis cerebral infantil: aspectos comunicativos y psicopedagógicos. Orientaciones al profesorado y a la familia*. Málaga. Aljibe

NUEVOS RETOS PARA LOS SERVICIOS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

Mª José Amor Muñoz, Consuelo Álvarez Domínguez y Antonio Galán Rodríguez
Psicólogos – Técnicos de la Dirección General de Infancia y Familia
Consejería de Bienestar Social. Junta de Extremadura.

RESUMEN

En el presente artículo abordamos algunos de los nuevos retos que se plantean en la labor de protección a la infancia. Tras considerar la relevancia de los conceptos de familia, desamparo y prevención, exponemos cuatro situaciones representativas de estos novedosos desafíos: las denuncias de maltrato en un contexto de ruptura conyugal, los menores que inician una carrera delictiva, los trastornos de conducta en la adolescencia, y las nuevas formas de pareja. En cada una de ellas se realiza una descripción de la problemática que la configura, son analizadas algunas de sus implicaciones, y se expone un caso procedente de la casuística de los autores. En la tercera parte del trabajo se exponen algunos de los programas de intervención que han sido implantados en Extremadura para abordar las problemáticas anteriores: Programas de intervención familiar, Programas de apoyo a familias monoparentales, Programa de mediación familiar, Programa de orientación familiar, Programa de punto de encuentro, y Programas experimentales de prevención en situación de riesgo y tratamiento de familias en cuyo seno se producen malos tratos a la infancia.

1. INTRODUCCIÓN

Si partimos del eje principal sobre el que gira el tratamiento de la desprotección infantil, éste no es otro que lograr el adecuado desarrollo de los niños y niñas en todos sus aspectos evolutivos, y ello pasa necesariamente por atender sus necesidades. A partir de aquí cualquier intervención que pretendamos llevar a cabo con objeto de paliar sus carencias debe tener como premisa conocer esas necesidades y disponer de los recursos humanos, institucionales y materiales necesarios para cubrirlas.

Por otro lado, hablar de la infancia es hablar de la familia, entidad que a lo largo de la historia ha ido sufriendo cambios considerables en su estructura, y por consiguiente en sus funciones. Estos cambios van determinando nuevas formas de relación entre los miembros de la familia y también nuevos tipos de conflictos en la convivencia diaria, que a su vez influyen en el desarrollo de los menores. Por ello, es necesario partir del análisis de los nuevos tipos de conflictos y necesidades que surgen en el seno de la familia en la actualidad, para poder adoptar las medidas y recursos adecuados para la protección infantil.

La desprotección infantil encuentra en el término legal de "desamparo" un intento de objetivizar una situación que requiere la intervención institucional para proteger al menor. En este sentido, el término "desamparo" es introducido por la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, y que en la misma queda definido como "…situación que se produce de hecho, a causa del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos quedan privados de la necesaria asistencia moral y material…".

Desde este concepto de desamparo y del reconocimiento de los derechos de la infancia, recogidos en la Convención de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989, y ratificada por España en 1990, y en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, cualquier intervención que tenga como objetivo la protección a la infancia parte necesariamente de anteponer el interés del niño sobre cualquier otro. Es precisamente a partir de esta premisa, la supremacía del interés del menor y su consideración como sujeto de derecho, como se han sentado las bases de las distintas actuaciones con las familias en el ámbito de la protección infantil.

Entre los principios rectores de la actuación de los poderes públicos que nos marca la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, se encuentran la supremacía del interés del menor, el mantenimiento de éste en su medio familiar de origen salvo que no sea conveniente para su interés, su integración familiar y social, así como prevenir todas aquellas situaciones que puedan perjudicar el desarrollo personal del menor. Teniendo siempre en cuenta estos principios, los recursos disponibles desde el sistema de protección actúan en los diferentes niveles de prevención, atendiendo al grado de riesgo y/o desamparo en que se encuentre el menor, así como a la problemática concreta de la familia. Ello nos hace considerar al menor como sujeto de derecho y con unas necesidades que atender, y a la familia como el sistema objeto de nuestra intervención para dotarla de la capacidad necesaria para cumplir su función de protección de ese menor.

Por tanto, los recursos disponibles para nuestra intervención deben ir evolucionando a la vez que lo va haciendo el sistema familiar en nuestra sociedad, ya que inevitablemente el tratamiento del maltrato infantil desde nuestro sistema de protección va a verse condicionado por la estructura familiar: padres separados, familias reconstituidas, parejas homosexuales, nuevas formas que van a producir nuevos conflictos y nuevos retos a los profesionales que trabajamos en el sistema de protección.

2. LAS NUEVAS FORMAS DE DESPROTECCIÓN INFANTIL

Según la imagen estereotipada de los servicios de protección a la infancia, los profesionales ligados a este ámbito nos enfrentamos sobre todo a situaciones de negligencia en un contexto de desarraigo social, a casos de niños golpeados o abusados sexualmente, y a relaciones familiares en las que los padres adoptan claras actitudes críticas y amenazantes respecto a sus hijos. Esta percepción aparece frecuentemente de una manera esquemática y simple, que no encaja con una realidad de situaciones extremadamente diversas y en las que podemos encontrar una gran riqueza relacional. En esta parte del artículo pretendemos exponer algunas situaciones familiares que derivan en una situación de desprotección para los niños implicados en ellas. Son formas de maltrato que por su relevancia, extensión y particularidades, merecen un tratamiento específico; y que más allá del contexto profesional en el que se insertan, dirigen nuestra atención sobre problemas psicosociales que afectan a la

forma en que nuestra infancia debe desarrollarse.

1. Las denuncias de maltrato en un contexto de ruptura conyugal

Cada vez son más frecuentes las denuncias que un padre realiza ante los servicios de protección a la infancia, planteando una supuesta situación de maltrato a la que su excónyuge sometería al hijo común; habitualmente es el padre no custodio quien lanza esta acusación, que puede referirse a un maltrato físico, si bien es más habitual que se centre en supuestas situaciones de negligencia. En ocasiones el hijo puede llegar a acoplarse a estas acusaciones, acercándose así a la situación que Gardner ha denominado "Síndrome de alienación parental" (Kuitca, 2000). Al escuchar a ambos padres, con frecuencia se asiste a lo que en términos de la Teoría de la Comunicación (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1997) sería una escalada simétrica. Así, es habitual que ambos se muestren firmemente convencidos de que su excónyuge ejerce un efecto muy negativo sobre el hijo común; con frecuencia se refieren a situaciones de escasa relevancia, o al producto de diferentes sistemas de valores (por ejemplo, que un padre no acepte la mayor permisividad respecto a las normas sociales o las educativas de su excónyuge), pero cada uno de ellos valora la conducta del otro como claramente inapropiada, presentando sus recriminaciones como ideas sobrevaloradas, sobre cuyo perjuicio no se alberga ninguna duda. Resulta especialmente significativo el análisis de las acusaciones cuya validez es fácilmente contrastable (por ejemplo las relativas al absentismo escolar); en estos casos se aprecia que la valoración del padre prescinde de la comprobación de la realidad, dejándose llevar por emociones que dirigen su conducta. Todo esto habla de una relación emocional que aún no se ha roto; tras la repetida afirmación de que "sólo quiero que me deje en paz", subyace una adherencia afectiva con el excónyuge, en la que el odio parece poder unir tanto como el amor.

Viñeta clínica

G. es un chico de diez años, con tres hermanas menores que él. Hace un año su madre abandonó precipitadamente el domicilio familiar para ingresar en un centro de acogida para mujeres maltratadas, y posteriormente se trasladó con los niños a la localidad donde reside su familia de origen. En este contexto de separación matrimonial, el padre denunció ante el Teléfono del Menor el cuidado negligente que sufrirían todos sus hijos, y el maltrato físico que estaría recibiendo G.; en las entrevistas mantenidas con él lanzaba airados reproches a su exmujer, a la que llegaba a acusar incluso de prostituirse; la consideraba desligada emocionalmente de sus hijos, a los que tendría consigo sólo para fastidiarle a él. Cuando más tarde atendimos a la madre, en la interacción con ella nos encontramos un estrecho paralelismo, en forma y en contenido, con la entrevista que habíamos mantenido con el padre; y así, acusaba a este último de maltratar físicamente a los menores, de no prestarles atención, de preocuparse por G. sólo porque deseaba dañarla a ella...; en este sentido, nos resultaba llamativa la sincronía que aparecía entre ambos padres en la escalada de acusaciones que se iba desgranando entrevista tras entrevista. Pero el campo de batalla en el que se dirimía esta guerra era su hijo. Y así, los dibujos e historias que elabora G. en las entrevistas giraban repetidamente en torno a competiciones (carreras de coches, partidos de fútbol) en las que un contrincante conseguía derrotar a otro: tal como podía ser interpretada la relación entre sus padres. Pero en estos momentos, y en consonancia con su nivel evolutivo, no era un mero espectador, sino que actuaba en función de lo que se esperaba de él; y así, provocaba a la madre para ser agredido por ella, se hacía marcas para acudir al médico o a la Policía. Pero desde nuestro punto de vista, el elemento más dañino de esta situación era la negación que ambos padres hacían de las vivencias de G. En efecto, cada uno de ellos negaba que G. pudiera querer al otro, y cuando el muchacho manifestaba afecto por el padre ausente, su conducta era considerada el resultado de una manipulación (producto de amena-

zas, de tener "comido el coco"). Mientras, G. asistía impasible a esos comentarios que descalifican sus vivencias, limitándose a manifestaciones esporádicas de rabia cuya motivación los padres no entendían. De la misma manera, eran negadas sus necesidades evolutivas. En un determinado momento G. hizo manifiesta una elección consistente por el padre, con quien deseaba vivir. Nosotros interpretamos este deseo apelando a diversas motivaciones: obtención de ventajas materiales y relacionales, necesidad de proteger al padre al que se percibe como "abandonado"...; y situamos en primer lugar el momento evolutivo en el que se encontraba. Así, en los momentos iniciales de la adolescencia es habitual que los varones necesiten llevar a cabo cierto alejamiento de la madre y un acercamiento al padre (Kaplan, 1996). De esta manera se marca una distancia sexual respecto a la figura materna y se hace más accesible una identificación masculina; pero ambas necesidades eran ignoradas por esta madre, que hacía dormir a G. con ella, y que negaba la posibilidad de que el padre pudiese tener el más mínimo valor positivo.

2. Menores que inician una carrera delictiva

En los últimos años se ha producido un cambio muy importante en la forma de atender a los menores de edad que llevan a cabo conductas delictivas, lo que ha encontrado su plasmación más notoria en la Ley Orgánica 5/2000 de responsabilidad penal de los menores. Este cambio de orientación supone distanciarse de medidas pura y mecánicamente punitivas, para acercarse decididamente a los aspectos personales, familiares y sociales que configuran la situación del menor. La valoración de estos factores implica adentrarse en el mundo de la desprotección infantil, en cuanto que los factores que llevan a la conducta delictiva frecuentemente son los mismos que delimitan una situación de desamparo o de riesgo de éste. De esta manera, la línea divisoria entre un caso de desprotección y lo que llega a convertirse en un problema judicial resulta en muchas ocasiones bastante tenue.

En lo que respecta a las instituciones encargadas de la protección a la infancia, consideramos que éstas debe tener como un objetivo de primer orden, poner en práctica intervenciones familiares que permitan una reestructuración de las condiciones relacionales en las que se desarrolla el menor. Es éste un ámbito de difícil abordaje, donde confluyen factores psicosociales de muy distinto tipo, y en el que hay muchos caminos de investigación abiertos y aún por explorar. De manera ilustrativa, nos gustaría centrarnos en uno concreto; su elección entre otros muchos, responde tanto a nuestras inquietudes particulares como al hecho de que su valor va más allá de lo anecdótico, para entroncarse con cuestiones teóricas que consideramos de cierta relevancia.

Deseamos referirnos a una situación que hemos encontrado de manera repetida en familias de adolescentes que comienzan una carrera delictiva. En efecto, con frecuencia hallamos en estos casos a madres que han sufrido importantes experiencias de deprivación en su infancia, vivencias que son reconocidas a un nivel cognitivo, pero ante cuyo recuerdo no aparece una elaboración emocional consecuente. De esta manera, parece haberse instaurado el uso de un intenso mecanismo de negación respecto a sus propias vivencias, y que más tarde aparecerá ante sus hijos; y así, muchas de las señales de inicio en la conducta delictiva no serán percibidas como tales por las madres. Este patrón de procesamiento cognitivo y emocional nos remite a las diferencias existentes entre la memoria episódica y la memoria semántica, cuyas implicaciones a nivel afectivo están siendo exploradas desde las más recientes teorías sobre el apego (Marrone, 2001). En efecto, desde estos planteamientos se estima que las vivencias traumáticas conservan su valor a pesar de su procesamiento consciente (memoria episódica), mientras el individuo no llegue a elaborar su significación vital y afectiva (memoria semántica). Que esta falta de elaboración emocional de las privaciones infantiles tiene un efecto sobre los hijos de las personas impli-

cadas, es un hecho constatado en otros ámbitos donde la patología familiar está presente (véase por ejemplo, para el campo de las drogodependencias, a Cirillo, Berrini, Cambiaso y Mazza, 1999).

Viñeta clínica

E., una mujer de 35 años, tiene cinco hijos, todos varones. Entre estos, las conductas delictivas han sido numerosas; así, el mayor ha estado ingresado en un Centro de Reforma, y su patrón de conducta antisocial va siendo asumido por cada uno de sus hermanos conforme llegan a la pre-adolescencia. A pesar de esto, la madre niega la relevancia de la conducta de sus hijos; no es que rechace los valores normativos respecto a las conductas antisociales, sino que no percibe el comportamiento de los menores tal como estos aparecen en toda su extensión. De esta manera, E. esquiva las repetidas evidencias de la conducta problemática de sus hijos; aun cuando acude a la Comisaría a por ellos, ingresa a su hijo mayor en un Centro de Reforma, o ve aparecer referencias en los medios de comunicación locales en torno a los delitos de sus hijos..., ella opta por olvidar los sucesos, por buscarle explicaciones poco plausibles, o por relacionarlos con unas circunstancias que ya no estarían presentes.

En el estudio del caso, apareció un hallazgo que nos llamó poderosamente la atención: al hablar con la madre acerca de su historia vital, encontrábamos la misma actitud que cuando se abordaba la situación de sus hijos. Así, E. nos describió su infancia internada en un orfanato, el entorno infantil de escasas vinculaciones afectivas, su vuelta a casa en la adolescencia y el encuentro con un padre alcohólico y maltratador, o el rápido y poco elaborado emparejamiento con un hombre mucho mayor que ella. Pero más allá de la sordidez del contenido de su relato, lo sorprendente se encontraba en las emociones que colocaba tras los sucesos. Y así, después de describir conductas realmente traumáticas (como el castigo de ser semi-enterrada), señalaba que aquélla había sido una época feliz que recordaba con añoranza. E. recordaba sucesos, personas, lugares..., pero no aparecían los sentimientos de abandono, miedo, o rabia que debieron de acompañarla en aquellos momentos.

3. Los trastornos de conducta en la adolescencia

De una manera cada vez más frecuente, padres de adolescentes se dirigen a los servicios de protección a la infancia reclamando a estos una solución al grave deterioro que se ha producido en la convivencia familiar, planteando como elemento determinante de su petición los problemas de conducta que presenta su hijo. De esta manera, acusan al menor de que no respeta la jerarquía familiar y, en los casos más graves, de que se muestra violento ante los propios padres;

de forma paralela, esa falta de ajuste a las normas intrafamiliares se ve acompañada de conflictos en la calle (pequeños robos, actos de vandalismo, peleas con otros muchachos...). La actitud de los padres cuando formulan esta petición puede llegar hasta una explícita cesión en sus funciones parentales, planteando claramente su claudicación ante el menor y renunciando a su tutela.

Los desafíos que nos están planteando estas peticiones son muy diversos, y entre ellos nos gustaría destacar los siguientes:

- Desafíos conceptuales.

Cuando un muchacho establece una relación de poder sobre sus padres, ¿estamos ante una situación de desprotección?; más aún: cuando un hijo agrede a su padre, ¿se encuentra el menor en una situación de desamparo?. Desde la concepción tradicional del maltrato, cuesta entender que los padres que sufren estas situaciones acudan a los Servicios de Protección a la Infancia. Ellos mismos hacen patente esta paradoja cuando presentan una pregunta muy típica en estos casos: "¿Quién nos protege a los padres?". En efecto, desde la visión habitual de la desprotección infantil se presupone una relación de verdugo-víctima, ocupando los adultos el primero de los papeles, y los niños el segundo. De esta manera, un adolescente que se exime a sí mismo de la autoridad de sus padres, y que se muestra desafiante con ellos, no estaría desprotegido.

Desde nuestro punto de vista, la única manera de considerar las situaciones que nos ocupan como desprotección, es situarse en una perspectiva de necesidades evolutivas. En efecto, en el momento del nacimiento son los padres quienes asumen de una manera auxiliar todas las funciones vitales del niño, encargándose ellos de regular su funcionamiento biológico, psicológico y social. De esta manera, el crecimiento comporta un progresivo trasvase de autonomía, proceso en el que el infante debe ir haciéndose cargo de cada una de las áreas de funcionamiento vital. Y una de esas funciones que provisionalmente deben ejercer los padres en los primeros años de vida de su hijo es la de contención, la de control de sus sentimientos y de sus conductas; y por ello, el crecimiento va a suponer la progresiva conquista de autocontención, del saber ajustarse a normas, de poder controlar los sentimientos de rabia hacia uno mismo y hacia los demás, de manejar la tristeza y la alegría, de mantenerse constante en la ejecución de las tareas...; en definitiva, de hacerse responsable de una dirección ajustada y sana de la propia vida. La adolescencia es un momento clave en esta transición; en esta fase del desarrollo, el muchacho se enfrenta a explosiones de sentimientos para cuyo dominio necesitará una combinación de recursos familiares y personales. En los casos de adolescentes con problemas de conducta frecuentemente asistimos precisamente a esa ausencia de capacidad de contención: el muchacho no tiene la capacidad para regular su conducta y sentimientos, y el entorno familiar no puede proveerle de manera auxiliar de ella. Por tanto, estaríamos ante una necesidad evolutiva no cubierta (Winnicott, 1979); lo que los padres piden a las instituciones es que éstas aporten esa contención, que es descrita por ellos en términos de control de la conducta.

- Desafíos institucionales.

Gran parte de las instituciones de protección a la infancia no están preparadas para proporcionar la contención que estos adolescentes necesitan y que sus padres demandan. En efecto, estos padres solicitan recursos residenciales en los que se pueda aplicar la autoridad que ellos no tienen sobre sus hijos. En estos casos parece haberse perdido el ascendiente afectivo que tiene un padre sobre su hijo, y que constituye, desde nuestro punto de vista, el principal instrumento para regular su conducta; en efecto, un niño obedece por temor al castigo, pero sobre todo por el miedo a perder el cariño de sus padres (Bettelheim, 2000). Si la falta de amor o el exceso de odio nublan ese temor, los padres sólo pueden recurrir a medidas externas, conductuales y materiales; y en estos casos, es fácil derivar a una escala de desafíos cuya violencia difícilmente puede ser asumi-

da por los padres. La alternativa para estos es solicitar a las instituciones el ingreso de su hijo en un centro donde el control de la conducta sea muy estricto, equivalente a un ambiente suavemente carcelario.

Esta petición choca con unos posicionamientos ideológicos que han dirigido la evolución de los recursos residenciales en los últimos años. En efecto, los centros de acogida que gestionan los servicios de protección a la infancia tienden a ser instituciones abiertas, que buscan la integración del menor en el medio natural; pero la experiencia nos muestra que pocos de estos centros pueden hacer frente a los desafíos con los que arremeten los adolescentes con serios problemas de conducta. Existe la opción de apostar por centros cerrados, a los que se dote de un claro carácter terapéutico y educativo, pero previamente debemos plantearnos hasta qué punto estamos dispuestos a asumir el coste ideológico de este tipo de instituciones. En efecto, su desarrollo implica un mazazo al optimismo de quienes consideran que la inserción en el medio natural siempre será más beneficiosa que una institucionalización total. Y una vez superado este escollo, debería abordarse la comprometida labor de desarrollar los profesionales y los recursos institucionales necesarios para poder afrontar dos difíciles tareas: conseguir la vinculación afectiva del adolescente respecto a sus cuidadores, y desentrañar las dinámicas familiares responsables de los graves problemas que la unidad familiar sufre.

- Desafíos evolutivos.

En los casos que nos ocupan, los padres presentan ante las instituciones un problema del presente, pero éste se ha venido gestando a lo largo de toda la infancia. Por ello, debemos plantearnos si problemas y dinámicas de tan larga evolución resultan modificables en un porcentaje respetable de casos. No es éste el lugar para abordar una pregunta tan compleja. Lo que sí deseamos apuntar es que una primera observación nos muestra que cuando el adolescente consigue beneficios secundarios por su conducta antisocial (por ejemplo, por robos), las posibilidades de cambio se reducen considerablemente.

Viñeta clínica.

Los padres de V., un adolescente de quince años, solicitaron el ingreso de su hijo en un centro de acogida. La conducta del menor les resultaba intolerable: les gritaba, no cumplía los castigo, se iba de casa...; y el detonante de su petición era la agresión que había dirigido hacia su madre. El análisis del caso nos permitió recoger múltiples datos evolutivos y relacionales que podían configurarse como elementos provocadores de esta situación, pero cuyo valor relativo sería difícil de determinar. Entre ellos contamos con factores biológicos (posible afectación cerebral tras una fractura craneal en el segundo año de vida), psicológicos (identificaciones proyectivas tras numerosos fallecimientos en la familia materna, un posible cuadro depresivo en la madre desde el nacimiento de V., etc.) y sociales (entorno socialmente desfavorecido, precariedad material en las condiciones de vida, etc.). Tras esta valoración, se decidió el ingreso del V. en un centro de acogida próximo a su domicilio; la adaptación del menor ha sido hasta el momento buena, y la familia ha vivido esta separación del menor como un ansiado respiro para la convivencia.

El caso de V. resulta especial dentro de este ámbito; cuando los padres de adolescentes problemáticos realizan solicitudes de ingreso en centros de acogida, la respuesta usualmente es negativa, porque se prevé su total falta de ajuste a la institución. No obstante, en este caso encontramos una serie de indicadores especiales que nos impulsaron a correr este riesgo. Entre estos factores destacaríamos el hecho de que la relación familiar aún no se había deteriorado hasta el punto de hacer irreparables los lazos afectivos entre el muchacho y sus padres, y que la inhabilidad social de V. parecía estar retrasando su inclusión en los grupos de adolescentes problemáticos del barrio en que vivía. Indudablemente no son éstas condiciones que se cumplan con mucha frecuencia en los casos que atendemos.

4. Las nuevas formas de pareja

Los cambios sociales en la forma de convertirse en pareja, en padre o en madre, suponen nuevos retos para los servicios de protección a la infancia. Con frecuencia se nos pide que ratifiquemos, censuremos o controlemos formas de acceder a la parentalidad en cuya valoración se mezclan criterios técnicos, ideológicos y legales, constituyendo un desafío que frecuentemente va acompañado de muchas dificultades. En este sentido, no es raro encontrarse con un desencuentro configurado por los vértices de un triangulo formado por: a) las nuevas formas de familia que se abren paso en nuestra sociedad; b) el retraso de las estructuras administrativas y judiciales para acoplarse a las nuevas realidades sociales; y c) las dinámicas internas que implican el ser padre o el ser hijo, cuya presencia universal e intemporal nos muestran su carácter estructural (Doltó, 1982, 2000).

Viñeta clínica.

Patricia y Consuelo (los nombres están cambiados) son dos mujeres de mediana edad que comenzaron una relación sentimental hace doce años; ambas habían mantenido relaciones heterosexuales previas, a través de las cuales habían accedido a la maternidad. Hace siete años, en un momento de crisis de la pareja, Patricia mantuvo una fugaz relación con un hombre, y se quedó embarazada; es posible que esta relación fuese un medio de acceder a una maternidad que querría compartir con Consuelo. Independientemente de las intenciones originales, el hecho es que desde los primeros meses de embarazo, Patricia y Consuelo se posicionaron como padre y madre (respectivamente) del gestante. De esta manera, cuando nació Nuria, Consuelo adoptó un rol materno y Patricia el paterno. En este sentido, debemos señalar que Patricia posiblemente ha experimentado una evolución desde la heterosexualidad hasta el transexualismo, pasando por la homosexualidad; desde su posicionamiento en un trastorno de la identidad sexual, acabará por exigir a Nuria que se dirija a ella como "papá". En este contexto se desarrollan los primeros seis años de vida de Nuria, pero cuando llega a esta edad, la relación entre Consuelo y Patricia se rompe. Y será también en este momento, cuando los servicios de protección a la infancia tomemos contacto con ellas. Los motivos eran los siguientes: a) en los primeros momentos de la ruptura, Consuelo y Patricia habían acordado que la primera cuidaría a la menor, y esto se tradujo en la formulación de una solicitud de acogimiento; y b) en los últimos años Patricia había dado muestras de una inestabilidad mental que incluso había implicado ingresos psiquiátricos. Y en esos momentos en que se iniciaba nuestra intervención, nos encontrábamos ante una niña profundamente afectada emocionalmente, situada en el centro del triángulo que antes mencionábamos; en efecto, la situación era la siguiente:

a) Aparece una forma de "conyugalidad" que ha encontrado un reconocimiento personal e incluso social, que ha permitido el acceso a una atípica forma de parentalidad, pero cuya firmeza va a resultar determinante en el desarrollo de la niña.

b) Encontramos una falta de reconocimiento jurídico claro de la maternidad de Consuelo; a pesar de que ésta se ha posicionado como tal ante Nuria, y que la niña la percibe como madre, Patricia asume una posición de autoridad y niega a su antigua pareja cualquier ascendiente sobre la niña; para ello, se basará en una realidad incuestionable: a nivel biológico y legal sólo ella es madre; los aspectos relacionales y afectivos son anulados ante estos otros criterios.

c) Patricia trata de asentar con firmeza su parentalidad, lo que le lleva a negar la evidencia de que la niña ve en Consuelo a una madre. Pero un análisis detallado de la realidad de Patricia nos permite constatar que también se está enfrentando a dudas en torno a su propia filiación. En efecto, tras su nacimiento Patricia fue entregada por su madre a otra persona, de modo que no llegó a conocer su origen biológico hasta la adolescencia. Tras separarse de Consuelo, volvió a su localidad de origen, y en esos momentos, su madre biológica retomó el contacto con ella y le recriminó que hubiese abandonado a su hija. A partir de este momento, la

madre que renunció a ella, va a reivindicar el valor del lazo de sangre en las relaciones padres-hijos; Patricia asumirá ese valor y se verá empujada a reclamar a Nuria, amparándose en esos supuestos derechos del lazo biológico. Patricia se encuentra con que, para poder recuperar a una madre que la abandonó, deberá pugnar por la exclusividad de su hija; y que para ello, deberá asumir unos valores que contradicen la realidad propia y la de su hija, la de que la maternidad se forja en el cuidado del niño.

3. LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CON FAMILIAS Y MENORES EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN

Actualmente, en Extremadura, desde la Dirección General de Infancia y Familia de la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Extremadura, Entidad competente en materia de desprotección infantil en el ámbito familiar, se han puesto en marcha varios Programas con la intención de dar respuesta a las problemáticas planteadas anteriormente en este artículo. A continuación se describen brevemente los objetivos que se plantean desde dichos Programas:

1. Programas de intervención familiar

El objetivo de estos Programas es la intervención social individualizada de carácter integral en núcleos familiares que se encuentran en situación de dificultad social o riesgo. Esta intervención contempla tanto actuaciones socioeducativas y asistenciales, como de intervención sociolaboral.

La finalidad de las actuaciones socioeducativas es la de capacitar a los adultos que desempeñan roles parentales para desenvolverse adecuadamente en el autocuidado, el cuidado y educación de hijos y la atención, organización y mantenimiento del hogar.

2. Programas de apoyo a familias monoparentales

Este programa se dirige a aquellas familias encabezadas por un solo progenitor con hijos menores de dieciocho años, que se encuentren en situación de dificultad social.

Su finalidad es prestarles apoyo en el cumplimiento de sus funciones parentales y para la superación de la situación de dificultad social en las que se encuentran. Se contemplan actuaciones en las áreas de: salud, formación para el empleo, prevención del absentismo escolar, vivienda, etc. En aquellos casos que se considere necesario se contemplará la atención psicológica individualizada o grupal del padre o de la madre por la situación de estrés que puede conllevar el asumir en solitario las responsabilidades familiares.

3. Programa de mediación familiar

Este Programa constituye una alternativa extrajudicial para que la pareja pueda resolver los desacuerdos relacionados con su ruptura, de forma que se reduzca el coste emocional de la separación o el divorcio, con el consiguiente beneficio para todos los integrantes del grupo familiar.

Además de la separación y el divorcio existen otras situaciones que también generan conflictos en el seno del grupo familiar, y que se pueden abordar desde este Programa:

- Los problemas de relación entre familias acogedoras y familias biológicas.
- Las dificultades específicas que se originan ante el establecimiento de una nueva pareja y la constitución de nuevos núcleos familiares.

El Servicio de Mediación Familiar tiene un carácter multidisciplinar y está integrado por expertos en la materia.

4. Programa de orientación familiar

Este Programa pretende asesorar y apoyar a personas o familias que se enfrentan a cualquier tipo de problema, crisis conyugal o conflicto intergeneracional, con el fin de prevenir situaciones de riesgo que desemboquen en un deterioro de la convivencia familiar o en la desintegración familiar.

El Servicio de Orientación Familiar está atendido por expertos en apoyo psicológico.

5. Programa de punto de encuentro familiar

Es un servicio de intervención temporal realizado en un espacio neutral que pretende facilitar el cumplimiento del régimen de visitas en aquellas familias en las que las relaciones sean conflictivas, garantizando la seguridad y el bienestar del/la menor.

Este Programa va dirigido a familias con dificultad en el cumplimiento del régimen de visitas, a menores con necesidad de visitas tuteladas y a menores en acogimiento o adopción, con derecho de visitas con alguno de los miembros de su familia de origen. Entre sus objetivos están el facilitar la relación paterno/materno filial, garantizando el bienestar y la seguridad del menor, así como preparar a los progenitores para que consigan autonomía y puedan mantener las relaciones con sus hijos/as con independencia del Punto de Encuentro.

6. Programas experimentales de prevención en situación de riesgo y tratamiento de familias en cuyo seno se producen malos tratos a la infancia

Las actuaciones derivadas de estos Programas tienen un carácter experimental y su objetivo está dirigido a conseguir unas conclusiones técnicamente solventes que contribuyan a mejorar cualitativamente el sistema de protección a la infancia en dificultad social, especialmente en las situaciones de maltrato infantil. Dentro de estos Programas, una línea importante es mejorar la formación de los profesionales que trabajan en contacto con la infancia dotándoles de los conocimientos y las herramientas necesarias para conseguir canales de detección de malos tratos que sean más operativos y contribuyan a mejorar la calidad de la atención y detección precoz de los casos de maltrato infantil.

4. UNA OBSERVACIÓN FINAL

Las modificaciones en la realidad social, los avances técnicos, y los cambios ideológicos han impuesto un acelerado ritmo de evolución de nuestra concepción del maltrato infantil. Acabamos de ver que nos enfrentamos a nuevas formas de presentación, y que éstas han demandado la generación de nuevos recursos profesionales. No obstante, la realidad del sufrimiento del niño debe seguir suponiendo un poderoso impulso para que como ciudadanos, como padres, como profesionales, y como gestores de los recursos de la comunidad, maximicemos nuestros esfuerzos por disponer de las herramientas personales e institucionales necesarias para proteger eficazmente a la infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bettelheim, B. (2000). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Crítica.

Cirillo, S., Berrini, R., Cambiaso, G., y Mazza, R. (1999). *La familia del toxicodependiente*. Barcelona: Paidós.

Doltó, F. (1982, 2000). *La dificultad de vivir (Vols. 1 y 2)*. Barcelona: Gedisa.

Kaplan, L.J. (1996). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós.

Kuitca, M.L.K. de (2000). Violencia familiar y abuso sexual infanto-juvenil. *Psicoanálisis (Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires)*, 22(2), 345-373.

Marrone, M. (2001). *La teoría del apego. Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.

Watzlawick, P., Beavin Babelas, J., y Jackson, D.D. (1997). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

Winnicott, D.W. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

MALOS TRATOS FÍSICOS GRAVES EN MENORES DE CINCO AÑOS: ESTUDIO DESCRIPTIVO EN CATALUNYA

Noemí Pereda y María Forns
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos
Universidad de Barcelona.

RESUMEN

El estudio describe las principales características de 30 preescolares (de entre 0 y 58 meses) gravemente maltratados y de sus familias, cuya custodia fue asumida (provisional o definitivamente) por la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia de Catalunya; así como compara estas características con los factores de riesgo sobre maltrato infantil constatados en la literatura. Se analizan las reacciones de los padres ante la comunicación del maltrato.

Los menores maltratados y sus contextos familiares presentaron algunas características comunes (e.g., embarazos no deseados, malos tratos entre los progenitores del menor, familias numerosas, abuso de substancias, entre otros). La mayoría de agresores fueron las madres biológicas, justificando el maltrato como un accidente o minimizando la gravedad de las lesiones del menor. El elevado número de familiares que denunciaron la situación de maltrato a las autoridades es un resultado esperanzador y parece indicar un incremento en la sensibilización social respecto a este problema.

1. INTRODUCCIÓN

Hasta épocas recientes, el maltrato infantil ha sido considerado un fenómeno poco frecuente, de escasa gravedad y atribuido exclusivamente a familias con problemas psicopatológicos o de una clase social determinada (Casado, Díaz y Martínez, 1997). Sin embargo, los estudios realizados al respecto muestran que, en mayor o menor medida, los malos tratos a la infancia son una constante histórica, que se produce en todas las culturas y sociedades y en cualquier estrato social (Casado et al. 1997; Inglés, 1991; Walker, Bonner y Kaufman, 1988), pudiendo, incluso, llegar a desembocar en la muerte del niño (Finkelhor y Ormrod, 2001).

Desde la década de los ochenta, el maltrato infantil ha sido un tema de interés creciente en España, tanto dentro del área de la investigación como a nivel social.

Sin embargo, aún se requieren estudios al respecto (Sanmartín, 2002) que permitan conocer en profundidad un problema que afecta a un importante número de niños y niñas de nuestro país.

El estudio de incidencia más reciente publicado en Catalunya establece que un 18,04‰ de los menores de 18 años sufren maltrato en esta comunidad (Inglés, 2000). Estas cifras siguen la línea de las obtenidas en un estudio anterior

(Inglés, 1991), así como en aquellas obtenidas en otras regiones de España como Gipuzkoa en 1989 (con un 15‰ de menores de 16 años maltratados), o Andalucía en 1993 (con un 14‰ de menores de 18 años maltratados) (De Paúl, Arruabarrena, Torres y Muñoz, 1995; Moreno, Jiménez, Oliva, Palacios y Saldaña, 1995).

Si bien los estudios españoles sobre la magnitud del maltrato infantil a nivel nacional son escasos, destaca el publicado recientemente por Sanmartín (2002) y que establece una incidencia inferior (7,2‰) a la obtenida en los estudios autonómicos.

En relación a estas cifras, recientemente se ha observado una mejora en los procesos de detección de los servicios sociales y de salud, así como del sistema educativo español en los últimos diez años, si bien sigue siendo necesaria la aplicación de programas de prevención primaria (Inglés, 2000; Martínez, 1991; Simón, López y Linaza, 2000).

Otra importante línea de investigación en nuestro país es la que engloba aquellos estudios centrados en la prevención del maltrato infantil a través de la identificación de las características de las familias maltratadoras y los posibles factores de riesgo implicados en este tipo de situaciones (De Paúl, Alzate, Ortiz, Echeverría y Arruabarrena, 1988; Gracia y Musitu, 1993; Moreno, 2002; Simón et al., 2000).

Desde la perspectiva de los modelos interaccionistas, como el Modelo Ecológico de Belsky (1980; 1993), los factores de riesgo para el maltrato infantil pueden agruparse en distintos niveles, destacando el ontogenético referido al menor y al agresor, el microsistema referido a las interacciones dentro de la familia maltratadora, el exosistema o contexto social de la familia y el macrosistema o contexto cultural general en el que se encuentra la familia (Ammerman, 1990; Gómez de Terreros, 1997; Palacios, Moreno y Jiménez, 1995).

En relación con el nivel ontogenético del niño, se ha constatado en la literatura la existencia de diversos factores de riesgo para el maltrato como: pertenecer al sexo masculino (Inglés, 2000; Saldaña, Jiménez, y Oliva, 1995; Wolfe y McEachran, 1997), nacimiento prematuro (Ammerman, 1990; Simón et al., 2000), presentar problemas de conducta y disminuciones físicas o retraso mental (Casado et al., 1997; Hillson y Kuiper, 1994), o ser un hijo no biológico para uno o ambos padres (De Paúl, 1996), si bien esta variable se ha relacionado principalmente con casos de abuso sexual (Faust, Runyon y Kenny, 1995; Finkelhor, 1993). Por otro lado, las edades más frecuentes en las que se producen los malos tratos son las situadas entre el nacimiento y los cinco años (Ammerman, 1990; Inglés, 1991).

En segundo lugar, algunos de los factores de riesgo referidos a las figuras parentales del menor son las adicciones a las drogas o al alcohol (De Paúl, 1996; Merrill, Hervig y Milner, 1996), la existencia de una historia de maltrato en su infancia, aunque los datos al respecto aún no pueden considerarse definitivos (De Paúl y Domenech, 2000; Inglés, 2000; Van Ijzendoorn, 1992; Widom, 1989), un bajo nivel de empatía y una pobre vinculación con el menor (George, 1996; Rosenstein, 1995), problemas psicológicos (baja autoestima, depresión, ansiedad, o Síndrome de Münchhausen en casos de Síndrome de Münchhausen por Poderes; Meadow, 1977, 1982), rasgos externalizantes y dificultades para afrontar el estrés (Cantos, Nealy y O'Leary, 1997; Rodríguez y Green, 1997), así como la presencia de dificultades socioeconómicas relacionadas con una paternidad temprana (Ammerman, 1990; Connelly y Straus, 1992; Straus y Smith, 1990).

En relación con el contexto familiar, deben considerarse como factores de riesgo la paternidad temprana (Budd, Heilman y Kane, 2000; Inglés, 2000), familias con dos o más niños en casa (Brown, Cohen, Johnson y Salzinger, 1998), conflictos familiares y agresiones entre los padres (Coohey y Braun, 1997; Rumm, Cummings, Krauss, Bell y Rivara, 2000; Straus y Smith, 1990), un estilo educativo autoritario o negligente (George, 1996; Simón et al., 2000), expectativas demasiado exigentes o irreales sobre el comportamiento infantil (Azar, Robinson, Hekimian y Twentyman, 1984; Milner, 1993; Oliva, Moreno, Palacios y Saldaña, 1995)

y familias con un nivel económico y educativo bajo, aunque existen múltiples variables relacionadas con este supuesto factor de riesgo que deben tenerse en cuenta (Gillham, Tanner, Cheyne, Freeman, Rooney y Lambie, 1998; Kotch, Browne, Ringwalt, Stewart, Ruina, Holt, et al., 1995; Trickett, Aber, Carlson y Ciccheti, 1991).

Dentro del exosistema, uno de los factores más frecuentemente mencionado en la literatura es el aislamiento social de estas familias (Gillham et al., 1998; Hillson y Kuiper, 1994; Straus y Smith, 1990).

Finalmente, respecto al macrosistema, la importancia de las actitudes y creencias culturales respecto a la infancia, la violencia y el castigo corporal deben considerarse (Ammerman, 1990; Straus, 2000).

En relación con lo expuesto, el principal objetivo de este trabajo es avanzar en el conocimiento del maltrato físico infantil grave, describiendo las características de una muestra de menores de cinco años gravemente maltratados pertenecientes al contexto sociocultural catalán, así como las circunstancias familiares en las que el maltrato tiene lugar. Especial atención es otorgada a la reacción de los padres frente a la comunicación de detección de maltrato.

El estudio asume que los factores de riesgo y las características específicas encontradas en las familias maltratadoras y en sus miembros, especialmente los presentados en el estudio de Inglés (2000) realizado en Catalunya, se encuentran también presentes en este grupo de estudio tan específico. Se pretende revisar en qué medida algunos factores de riesgo se presentan agudizados o disminuidos, dada la temprana edad de los menores analizados. La presentación de los datos se organiza en función de los modelos interaccionistas del maltrato infantil (Belsky, 1993), describiéndose aquellos factores de riesgo relacionados con el menor y sus padres (desarrollo ontogenético) y la familia maltratadora (microsistema) en su conjunto.

2. MÉTODO

Participantes

El grupo de estudio se compone de 30 expedientes pertenecientes a menores gravemente maltratados (16 niños y 14 niñas) referidos por la *Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA*), perteneciente al Departamento de Bienestar Social. La historia de maltrato fue confirmada tanto por la investigación realizada en la *DGAIA* como por un informe judicial oficial.

Los expedientes se seleccionaron en función a tres criterios: la temprana edad de los menores al detectarse el maltrato (entre 1 y 58 meses; M = 25,43, DT = 16,78), la extrema gravedad de los malos tratos sufridos y la posterior estancia del menor en un centro de acogida (todos los casos fueron separados de sus familias, temporal o permanentemente, debido a la gravedad de la situación).

No se encontraron diferencias significativas (z = ,37, *n.s.*) entre el número de casos referidos a víctimas de sexo masculino (53,3%) y femenino (46,6%). La edad en la que se contabilizaron más casos de maltrato se situó entre los 0 y los 24 meses (53,3%) (véase Tabla 1).

Tabla 1

Características demográficas (%)		
	Niños	Niñas
0-12 meses	16,6	6,6
13-24 meses	23,3	6,6
25-36 meses	3,3	13,3
37-48 meses	10	6,6
49-58 meses	0	13,3
Total	53,3	46,6

El maltrato físico grave se define en este estudio como aquellas acciones voluntarias e intencionadas realizadas por algún miembro de la familia o conocido que habitualmente convive con el menor, que causan o pueden llegar a causar (por omisión o comisión) lesiones o heridas físicas graves en el menor, siendo necesaria su hospitalización.

Del total de la muestra 23 niños presentaron maltrato físico, 4 niños sufrieron negligencia severa y 3 niños fueron declarados casos de síndrome de Münchhausen por poderes.

Procedimiento

Los expedientes de protección infantil facilitados por la *DGAIA* contenían información respecto a los padres y familiares del menor, datos hospitalarios e historia de lesiones, así como posibles antecedentes penales y judiciales. La información de cada expediente se objetivó y cuantificó siguiendo una plantilla elaborada específicamente para el estudio, permitiendo evaluar las principales características de cada caso y de su contexto.

Los datos obtenidos se analizaron con el paquete estadístico SPSS versión 11.0.

3. RESULTADOS

Datos descriptivos

La notificación de sospecha de malos tratos fue presentada principalmente por un centro hospitalario(56,7%), seguida por un familiar del menor (33,3%), no existiendo diferencias significativas entre ambas fuentes ($z = 1{,}39$, *n.s.*). En un 3,3% de los casos el maltrato fue notificado por un vecino o conocido, un pediatra del ámbito privado y una llamada anónima a servicios sociales.

El motivo principal de notificación del maltrato fue la presencia de *lesiones en piel y mucosas*, como múltiples y extensos hematomas, abrasiones o arañazos (43,4%), seguidos de casos de *negligencia física severa* (13,4%) (véase Tabla 2). Como puede observarse en la Tabla 2, el porcentaje de lesiones cutaneomucosas fue significativamente mayor que la negligencia física severa ($z = 2{,}.38$, $p <$,01), que, sin embargo, aparece frecuentemente como indicador secundario del maltrato cuando el menor es examinado en el hospital. Las *fracturas y lesiones óseas* (recientes o antiguas lesiones formando callos óseos) también se detectaron como indicador secundario del maltrato en un 21% de los casos. La categoría *otros* abarca casos de abandono del menor por parte de la madre y entrega a las autoridades y/o conducta confirmada de maltrato en un hijo y retirada de sus hermanos del hogar como medida de prevención del riesgo.

Tabla 2

Lesiones causantes de la notificación del maltrato (%)	
Lesiones cutaneomucosas	43,4
Negligencia física severa	13,4
Síndrome de Münchhausen por poderes	10
Lesiones cerebrales	6,6
Fracturas y lesiones óseas	6,6
Quemaduras	3,3
Intoxicación	3,3
Coma	3,3
Otras	10

Factores de riesgo en el menor

Un 16,7% de los casos de malos tratos revisados fueron embarazos no deseados, en comparación con un 3,3% de embarazos deseados explícitos.

Los menores maltratados fueron los hijos biológicos en un 83,3% de los casos, frente a hijos adoptivos (6,7%), o hijos biológicos para uno de los padres y adoptivos para el otro (10%).

Un 33,2% de los casos nacieron prematuramente (antes de la semana 35) y con bajo peso. El porcentaje de prematuridad de estos menores fue significativamente elevado en comparación con la cifra de nacimientos prematuros obtenida en la población general ($z = 6{,}29$, $p <$,01), que presenta un total de 6,6% partos prematuros de 64.957 partos por año en Cataluña (Instituto Nacional de Estadística, 2002).

Agresores

Con relación al sexo de los agresores, la mayoría de ellos fueron mujeres (46,7%), con un 20% de agresores hombres ($z = 1{,}89$, $p <$,05). Sus edades oscilaron entre los 18 y los 24 años en un 13,3% de los casos, y entre los 25 y los 30 años en un 33,3%, siendo el resto de agresores mayores de estas edades.

En gran parte de los casos, los agresores fueron los padres biológicos del menor (83,1% del total de la muestra), actuando solos (69,9%) o junto a otra persona (13,2%). En un 6,7% el maltrato fue llevado a cabo

por los hermanos o tíos del menor, en otro 6,7% fue realizado por un padre adoptivo y en un 3,3% por un conocido de la familia, si bien en todos estos casos los progenitores actuaron como consentidores.

Reacción ante la notificación del maltrato

Los padres reaccionaron a la notificación de maltrato de distintos modos. Para categorizar las conductas observadas se han utilizado las definiciones de los mecanismos de defensa (véase una síntesis en Kirchner, Torres y Forns, 1998) y se ha intentado relacionar cada forma de reacción familiar con un estilo defensivo.

La reacción más común en los padres fue la minimización del maltrato (33,3%), explicando que éste había sido un accidente (26,6%), o subestimando la gravedad de las lesiones sufridas por el menor (6,6%).

Le sigue en importancia la negación de la existencia de malos tratos (19,6%), presentando reacciones de rabia y rechazo hacia los profesionales o impasibilidad e indiferencia ante la notificación.

La reacción de los padres ante la notificación de maltrato desencadena también mecanismos de proyección (13,3%), atribuyendo la responsabilidad de los hechos y acusando a terceras personas.

Las manifestaciones fóbicas ante el problema y, en consecuencia, la adopción de conductas evitativas, negándose a hablar de lo ocurrido, se produjeron en un 6,6% de los padres de la muestra de estudio.

En un 10% de los casos, los padres racionalizaron el maltrato, buscando una nueva interpretación de los hechos y argumentando que se trataba de una conspiración contra ellos (3,3%), culpabilizando al menor, acusándole de haberse ocasionado él mismo las lesiones (3,3%) o defendiendo que éstas eran producidas por determinados problemas de salud del niño o niña (3,3%), que en ningún caso se correspondían con la realidad.

Únicamente en un 3,3% de los casos, la familia aceptó la notificación del maltrato y admitió su responsabilidad al respecto. En el resto de casos (13,3%) no se obtuvo suficiente información respecto a esta variable.

Factores de riesgo en los padres y en el contexto familiar

Respecto al microsistema contexto familiar, los padres del menor maltratado y la relación personal entre ellos también presentó características distintivas.

En primer lugar, un 23,3% de las madres tuvieron su primer hijo antes de los 18 años. Un 43,3% de los hombres y un 56,7% de las mujeres tuvieron su primer hijo entre los 18 y los 23 años ($z = 2{,}92$, $p < ,01$).

La capacidad para cuidar del feto durante el embarazo fue obtenida a partir de dos tipos de información: las consultas y exámenes médicos realizados durante el embarazo, y la ausencia de acciones peligrosas y potencialmente dañinas para el feto por parte de la madre. En un 10% de los casos las madres no acudieron a ningún examen médico durante el embarazo y en un 13,3% las visitas fueron escasas e insuficientes. En conjunto, en un 23,3% de los casos, las madres mostraron un gran desinterés e indiferencia por su embarazo y por el bienestar y el futuro del menor.

Cabe añadir que en otro 20% de los casos las madres mostraron signos de maltrato prenatal, con un 13,3% de este maltrato relacionado con el abuso de substancias de la madre durante el embarazo, un 3,3% debido a agresiones físicas del padre hacia la madre durante el embarazo y un 3,3% de ausencia explícita de preocupación de la propia salud durante el embarazo.

En la mayoría de los casos, los padres consideraron que la relación personal con su pareja era muy problemática (70%) y únicamente un 6,7% que afirmaron mantener una buena relación.

Las familias de la muestra presentaron una media de 2,6 hijos. Los casos de maltrato provinieron de familias con dos o más hermanos biológicos para ambos padres (46,7%), o un número similar de hermanastros (29,9%). En los casos de familias con diversos hermanos el menor maltratado fue el último hijo (33,3%).

Los menores maltratados (66,3%) habitualmente convivían con dos adultos en casa ($M = 2{,}31$, $DT = ,79$).

Únicamente un 3,3% de los casos vivía con un solo adulto cuando el maltrato se detectó y un 19,9% con más de dos adultos.

Los padres de los menores maltratados habitualmente desarrollaban empleos no cualificados (56,7% de las madres y un 36,7% de los padres). Un 2,3% de los padres y un 33,3% de las madres recibían algún tipo de pensión, remuneración por desempleo o ejercían la prostitución. Sólo un 10% de los padres y un 6,6% de las madres trabajaban en empleos cualificados o que requerían de estudios secundarios.

Un importante grupo de padres de la muestra (un 40% de los padres y un 20% de las madres, $z = 2{,}46$, $p <$,01), presentaban antecedentes policiales por incidentes anteriores. Por otro lado, los padres del menor presentaban problemas psicológicos principalmente relacionados con el abuso de substancias (40% de los padres y 20% de las madres) y con la presencia de conductas externalizantes (13,3% de las padres y las madres). En dos casos la madre fue diagnosticada de Síndrome de Münchhausen (6,6% del total de la muestra y 33,3% de los casos de Münchhausen por poderes).

Frecuentemente los padres maltratadores generalizaron sus agresiones a otros miembros de la familia, como su propia pareja o los hermanos del menor. En un 20% de los casos, las madres manifestaron estar sufriendo o haber sufrido malos tratos por parte del padre del menor. Por otro lado, en todos los casos, los hermanos del menor maltratado habían sufrido o sufrían malos tratos a su vez.

4. DISCUSIÓN

Siguiendo la perspectiva de los modelos interaccionistas y considerando las cuatro grandes áreas que engloban los factores de riesgo para el maltrato infantil, el presente estudio confirma, si bien en una muestra con características muy específicas, la existencia de determinados rasgos distintivos en las familias maltratadoras.

El maltrato fue principalmente detectado y notificado por un centro hospitalario, como se ha observado en otros estudios (Inglés, 2000; Martínez, 1991; Simón et al., 2000. Destaca, no obstante, una mayor sensibilidad social respecto a este problema, ilustrada por la frecuente notificación de casos a las autoridades por parte de familiares del menor, que en gran parte de los casos son familiares también del agresor. Sin embargo, al interpretar estos resultados debe tenerse en cuenta la enorme gravedad de las lesiones de los casos examinados y su temprana edad, variables que han podido facilitar la toma de responsabilidad y la denuncia ante la sospecha de malos tratos por parte de sus familiares.

Factores de riesgo en el menor

A nivel ontogenético, los menores maltratados presentaron algunas características especiales. Como ha podido observarse en diversos estudios nacionales e internacionales (Gómez de Terreros, 1997; Saldaña et al., 1995; Simón et al., 2000; Wolfe y McEachran, 1997) las víctimas de malos tratos infantiles suelen pertenecer al sexo masculino. Sin embargo, el presente estudio parece indicar que en población menor de cinco años, no existen diferencias respecto al sexo en cuanto a riesgo de maltrato, tal y como puede observarse en el estudio de Inglés (2000).

De acuerdo con la literatura al respecto, los menores presentaron más de un tipo de lesión (Inglés, 2000; Simón et al., 2000). Las lesiones secundarias fueron importantes indicadores de maltrato, apareciendo frecuentemente cuando el menor fue examinado en el hospital. Estas lesiones deberían tenerse siempre en cuenta ante una sospecha de malos tratos, especialmente las fracturas y lesiones óseas en menores cuyo nivel de desarrollo imposibilita su causa debido a un accidente (Casado et al., 1997).

Ser un hijo adoptivo para uno o ambos padres ha sido considerado un factor de riesgo para el maltrato infantil, especialmente para el abuso sexual (De Paúl, 1996; Faust et al., 1995; Finkelhor, 1993). Sin embargo, los menores maltratados de la muestra fueron, principalmente, los hijos e hijas biológicos de los agresores.

Respecto al elevado porcentaje de nacimientos prematuros obtenidos

en la muestra, nuestros resultados se encuentran en la línea de los obtenidos en la literatura especializada (Ammerman, 1990; Hillson y Kuiper, 1994; Simón et al., 2000) y contrastan con el bajo porcentaje de nacimientos prematuros encontrado en población general.

En relación con esta prematuridad en los nacimientos de los casos de la muestra, destaca el hecho que una gran parte de estos menores fueran también maltratados antes de nacer, durante el embarazo. Según estos resultados, en algunos casos, el prematuro nacimiento del menor podría no ser un factor de riesgo sino una consecuencia del maltrato prenatal sufrido por el feto (falta de control del embarazo, desinterés por la propia salud, abuso de substancias tóxicas, etc.).

Agresores

En un elevado porcentaje de los casos las agresoras fueron mujeres, con una edad comprendida entre los 18 y los 30 años. Los padres biológicos se mostraron como el grupo más importante de maltratadores (individualmente o actuando como pareja), tal y como ya aparecía en el estudio de Inglés (2000). Si relacionamos estos resultados puede inferirse que la madre fue la principal agresora. Una posible explicación a este hecho es que, en nuestro contexto cultural, suele ser la madre quien pasa más tiempo con los hijos (Inglés, 1991; Oliva et al., 1995), especialmente cuando se trata de niños y niñas tan

jóvenes como los del grupo de estudio, aún sin escolarizar.

Reacción ante la notificación del maltrato

El reconocimiento del maltrato y la motivación de cambio son pasos previos para cualquier tipo de intervención y posibilidad de rehabilitación familiar. Los resultados obtenidos muestran el gran riesgo que representa la devolución de estos niños y niñas a sus padres si éstos no han aceptado su implicación, activa o pasiva, en las agresiones.

La comunicación a los padres de la detección del maltrato y de la retención del menor en las dependencias hospitalarias o en los centros de acogida provoca un fuerte impacto emocional, a la luz de las reacciones defensivas desencadenadas. Esta notificación conlleva, en gran medida, la minimización, negación y evitación del maltrato. La presencia de estos mecanismos justifica la necesidad de programas educativos dirigidos a detectar y trabajar con los padres maltratadores aquellos estilos educativos autoritarios o negligentes (George, 1996; Simón et al., 2000), así como las expectativas demasiado exigentes o irreales sobre las capacidades que tiene un niño (Azar et al., 1984; Milner, 1993; Oliva et al., 1995) y, sobre todo, las dificultades de aceptar la existencia de esta situación y su propia implicación en ella. Es importante que desde los servicios sociales se trabajen las distorsiones cognitivas que algunos padres pre-

sentan sobre el desarrollo infantil y el castigo corporal, así como las causas de su incapacidad para asumir responsabilidades respecto a la situación de maltrato.

Factores de riesgo en los padres y en la familia

Los padres de los menores maltratados presentaron también algunas características distintivas. En contraste con las cifras nacionales al respecto (que establecen una media de 30,93 años en las mujeres catalanas al tener su primer hijo; Instituto Nacional de Estadística, 2002), las madres de la muestra tuvieron su primer hijo a edades significativamente más tempranas. Sin embargo, estos resultados se encuentran en la línea de los obtenidos por Inglés (2000), quien obtuvo una media de edad de 24 años al tener el primer hijo en las madres de su muestra de estudio. Esta joven maternidad, en contraste con la media de edad española al tener un hijo, es un factor de riesgo para el maltrato infantil frecuentemente mencionado en la literatura, si bien existen ciertas contradicciones en los resultados obtenidos por los distintos estudios, no pudiéndose considerar un factor de riesgo *per se*. Las revisiones concluyen que no es la edad al tener el primer hijo lo que implica un riesgo para el maltrato, si no todas las condiciones sociales y económicas secundarias relacionadas con esta joven maternidad (Ammerman, 1990; Connelly y Straus, 1992; Straus y Smith, 1990).

Destaca como relevante el gran grupo de embarazos no deseados y con escasos o ningún control médico, encontrados en la muestra. Estos resultados deberían alentar a los servicios de salud catalanes a obtener una mayor información sobre cómo las mujeres viven sus embarazos, cuáles son sus expectativas al respecto y en qué medida cuidan su salud y el bienestar del feto, como importantes factores a tener en cuenta en programas de prevención primaria.

En prácticamente la mitad de la muestra, los menores maltratados pertenecieron a familias numerosas (formadas por hermanos biológicos y/o hermanastros). En estos casos la notificación de maltrato se refería al último hijo. Pertenecer a una familia numerosa y, especialmente, ser el último hijo es un factor de riesgo frecuente en la literatura sobre maltrato infantil. Este factor se encuentra estrechamente relacionado con la teoría de la vulnerabilidad, puesto que el último hijo es el más joven y el que dispone de menos recursos para protegerse del maltrato o notificarlo (Brown et al., 1998).

El mantenimiento de una relación conflictiva entre los padres aparece también como un importante factor de riesgo para el maltrato infantil en diversos trabajos, y es confirmado en nuestro estudio, especialmente si estos conflictos incluyen agresiones físicas a la pareja, como sucede en el grupo de estudio (Coohey y Braun, 1997; Hillson y Kuiper, 1994; Merrill et al., 1996; Rumm et al., 2000; Straus y Smith, 1990). Dentro de este contexto de violencia, la agresión parece generalizarse a otros miembros de la familia, como ocurre con los hermanos del maltratado en todos los casos de la muestra.

Respecto al estatus profesional de los padres de la muestra, éstos desarrollaban empleos no cualificados o presentaban situaciones específicas como el cobro de pensiones o remuneraciones por desempleo. Por tanto, las familias de la muestra presentaban en su mayoría un nivel económico bajo, tal y como se observa en otros estudios (Brown et al., 1998; Budd et al., 2000; Gillham et al., 1998; Kotch et al., 1995; Straus y Smith, 1990; Trickett et al., 1991). Sin embargo, debe destacarse el gran sesgo que implica trabajar con expedientes pertenecientes a servicios sociales, debido a la sobrerepresentación en estos servicios de las clases socioeconómicas más desfavorecidas y a la escasa presencia de aquellas familias con más recursos.

Por otro lado, un importante número de padres presentaban denuncias y antecedentes criminales anteriores a la notificación de maltrato infantil. Algunos de estos padres presentaban también problemas psicológicos, principalmente relacionados con el abuso de substancias y con determinados rasgos externalizantes (e.g. impulsividad, agresividad, baja tolerancia a la frustración). Cabe añadir que la mitad de las madres de

menores víctimas del síndrome de Münchhausen por poderes, presentaban también un diagnóstico de síndrome de Münchhausen, de acuerdo con la literatura sobre el tema (Meadow, 1977, 1982). Esta información debería estudiarse con detenimiento, especialmente cuando el menor debe volver a su familia de origen.

Respecto a la transmisión intergeneracional del maltrato infantil, se encontraron precedentes de maltrato físico en la infancia en algunos padres de la muestra, si bien no existía información al respecto en gran parte de los casos. El riesgo que presentan las víctimas de maltrato infantil de repetir el ciclo de violencia en el futuro es un factor mencionado en diversos estudios (Inglés, 2000), pero sobre el que no existe unanimidad, debiéndose estudiar a través de trabajos longitudinales y con muestras extensas.

5. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

El presente estudio es una aproximación a las características de una muestra de menores de cinco años gravemente maltratados y de sus familias, cuya custodia fue asumida, temporal o permanentemente, por los servicios sociales.

Si bien no se pretende generalizar los resultados obtenidos a otro tipo de poblaciones, debido a las características específicas de la muestra de estudio, se observa un paralelismo entre las características del grupo de estudio y los factores de riesgo mencionados en la literatura sobre maltrato infantil, ilustrando la importancia de conocer estos factores y actuar en los contextos de riesgo a nivel preventivo.

En la medida en que estos factores de riesgo se repiten en mayor o menor intensidad en todos los casos de maltrato, urge la elaboración de tablas exhaustivas de datos indicadores de riesgo para el maltrato. En nuestro trabajo, destaca la ausencia o alteración del deseo y capacidad de protección del menor aún antes de su nacimiento, la calidad de la relación de pareja y los mecanismos de negación y minimización del maltrato que llevan a no dispensar la ayuda que el menor necesita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ammerman, R. T. (1990). Etiological models of child maltreatment, a behavioral perspective. *Behavior Modification, 14*, 230-254.

Azar, S. T., Robinson, D. R., Hekimian, E. y Twentyman, C. T. (1984). Unrealistic expectations and problem-solving ability in maltreating and comparison mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 687-691.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist, 35*, 320-335.

Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment, a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin, 114*, 413-434.

Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G. y Salzinger, S. (1998). A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: findings of a 17-year prospective study of officially recorded an self-reported child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect, 22*, 1065-1078.

Budd, K. S., Heilman, N. E. y Kane, D. (2000). Psychosocial correlates of child abuse potential in multiply disadvantaged adolescent mothers. *Child Abuse and Neglect, 24*, 611-625.

Cantos, A. L., Neale, J. M. y O'Leary, K. D. (1997). Assessment of coping strategies of child abusing mothers. *Child Abuse and Neglect, 21*, 631-636.

Casado, J., Díaz, J. A. y Martínez, C. (Eds.) (1997). *Niños maltratados*. Madrid: Díaz de Santos.

Connelly, C. D. y Straus, M. A. (1992). Mother's age and risk for physical abuse. *Child Abuse and Neglect, 16*, 709-718.

Coohey, C. y Braun, N. (1997). Toward an integrated framework for understanding child physical abuse. *Child Abuse and Neglect, 21*, 1081-1094.

De Paúl, J. (1996). Características psicológicas de los agresores físicos infantiles intrafamiliares. En, E. Echeburúa (Ed.) *Personalidades violentas.* Madrid: Pirámide.

De Paúl, J, Alzate, R., Ortiz, M. J., Echeverría, A. y Arruabarrena, M. I. (1988) *Maltrato y Abandono Infantil: Identificación de Factores de Riesgo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

De Paúl, J., Arruabarrena, M. I, Torres, B. y Muñoz, R. (1995). La prevalencia del maltrato infantil en la provincia de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje, 71*, 49-58.

De Paúl, J. y Domenech, L. (2000). Childhood history of abuse and child abuse potential in adolescent mothers, a longitudinal study. *Child Abuse and Neglect, 24*, 701-713.

Faust, J., Runyon, M. K. y Kenny, M. C. (1995). Family variables associated with the onset and impact of intrafamilial childhood sexual abuse. *Clinical Psychology Review, 15*, 443-456.

Finkelhor, D. (1993). Epidemiological factors in the clinical identification of child abuse. *Child Abuse and Neglect, 17*, 67-70.

Finkelhor, D. y Ormrod, R. (2001). *Homicides of children and youth*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Bulletin. U.S. Department of Justice.

George, C. (1996). A representational perspective of child abuse and prevention: internal working models of attachment and caregiving. *Child Abuse and Neglect, 20*, 411-424.

Gillham, B., Tanner, G., Cheyne, B., Freeman, I., Rooney, M. y Lambie, A. (1998). Unemployment rates, single parent density, and indices of child poverty: their relationship to different categories of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect, 22*, 79-90.

Gómez de Terreros, I. (1997). *Los profesionales de la salud ante el maltrato infantil.* Granada: Comares.

Gracia, E. y Musitu, G. (1993). *El maltrato Infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Hillson, J. M. C. y Kuiper, N. A. (1994). A stress and coping model of child maltreatment. *Child Psychology Review, 14*, 261-285.

Inglés, A. (Dir.) (1991). *Els maltractaments infantils a Catalunya. Què són els maltractaments infantils?.* Barcelona: Departament de Benestar Social.

Inglés, A. (Dir.) (2000). *El maltractament d'infants a Catalunya. Quants, Com. Per què.* Barcelona: Departament de Justícia.

Instituto Nacional de Estadística (2002). *España en cifras, 2002* [Data file]. Disponible en la página web del Instituto Nacional de Estadística, http://www.ine.es

Kirchner, T., Torres, M. y Forns, M. (1998). *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.

Kotch, J. B., Browne, D. C., Ringwalt, C. L., Stewart, P. W., Ruina, E., Holt, K., Lowman, B. y Jung, J. (1995). Risk of child abuse or neglect in a cohort of low-income children. *Child Abuse and Neglect, 19*, 1115-1130.

Martínez Roig, A. (1991). *Els maltractaments infantils a Catalunya. Detecció, intervenció i derivació de maltractaments infantils pels professionals de la sanitat.* Barcelona: Departament de Benestar Social.

Meadow, R. (1977). Munchhausen syndrome by proxy. The hinterland of child abuse. *Lancet, 2*, 343-345.

Meadow, R. (1982). Munchausen syndrome by proxy. *Archives of Diseases in Childhood, 57*, 92-98.

Merrill, L. L, Hervig, L. K. y Milner, J. S. (1996). Childhood parenting experiences, intimate partner conflict resolution, and adult risk for child physical abuse. *Child Abuse and Neglect, 20*, 1049-1065.

Milner, J. S. (1993). Social information processing and physical child abuse. *Clinical Psychology Review, 13*, 275-294.

Moreno Manso, J. M. (2002). *Maltrato infantil*. Madrid: EOS.

Moreno, M. C., Jiménez, J., Oliva, A., Palacios, J. y Saldaña, D. (1995). Detección y caracterización del maltrato infantil en la Comunidad Autónoma Andaluza. *Infancia y Aprendizaje, 71*, 33-47.

Oliva, A., Moreno, M. C., Palacios, J. y Saldaña, D. (1995). Ideas sobre la infancia y predisposición hacia el maltrato infantil. *Infancia y Aprendizaje, 71*, 111-124.

Palacios, J., Moreno, M. C. y Jiménez, J. (1995). El maltrato infantil: conceptos, tipos, etiología. *Infancia y Aprendizaje, 71*, 7-21.

Rodríguez, C. M. y Green, A. J. (1997). Parenting stress and anger expression as predictors of child abuse potential. *Child Abuse and Neglect,*

21, 367-377.

Rosenstein, P. (1995). Parental levels of empathy as related to risk assessment in child protective services. *Child Abuse and Neglect, 19*, 1349-1360.

Rumm, P. D., Cummings, P., Krauss, M. R., Bell, M. A. y Rivara, F. P. (2000). Identified spouse abuse as a risk factor for child abuse. *Child Abuse and Neglect, 24*, 1375-1381.

Saldaña, C., Jiménez, J. y Oliva, A. (1995). El maltrato infantil en España: un estudio a través de los expedientes de menores. *Infancia y Aprendizaje, 71*, 59-68.

Sanmartín, J. (Dir.) (2002). *Maltrato infantil en la familia. España (1997/1998)*. Generalitat Valenciana. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Simón, C., López, J. L. y Linaza, J. L. (2000). *Maltrato y desarrollo infantil*. Madrid: Comillas.

Straus, M. A. (2000). Corporal punishment and primary prevention of physical abuse. *Child Abuse and Neglect, 24*, 1109-1114.

Straus, M. A. y Smith, C. (1990). Family Patterns and Child Abuse. En M. A. Straus y R. J. Gelles (Eds.), *Physical violence in American families: risk factors and adaptations to violence in 8145 families* (pp. 245-262). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Trickett, P. K., Aber, J. L., Carlson, V. y Cicchetti, D. (1991). Relationship of socioeconomic status to the etiology and developmental sequelae of physical child abuse. *Developmental Psychology, 27*, 148-158.

Van Ijzendoorn, M. H. (1992). Intergenerational transmission of parenting: a review of studies in nonclinical populations. *Developmental Review, 12*, 76-99.

Widom, C. S. (1989). Does violence beget violence?. A critical examination of the literature. *Psychological Bulletin, 106*, 3-28.

Wolfe, D.A. y McEachran, A. (1997). Child physical abuse and neglect. En E. J. Mash y L. G. Terdal (Eds.), *Assessment of childhood disorders* (3ª ed., pp. 523-568) New York: The Guilford Press.

REDES SOCIALES: UNA PROPUESTA ORGANIZACIONAL ALTERNATIVA PARA LA MEJORA DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA

Claudia Fabiana Siracusa y Francisco Cruz Quintana
Universidad de Granada.

RESUMEN

Es ya conocido, que la complejidad de algunas problemáticas como puede ser el abordaje de la Atención Temprana, requiera de intervenciones de tipo integral[53]. Muchas de las estrategias o medidas que se proponen arrojan buenos resultados, pero otras no tanto. Lo que sí es cierto que ninguna de ellas se da como respuesta única y universal, sino más bien parcial y local. No por eso menos enriquecedora.

La propuesta que se desea plantear, como alternativa superadora, es el abordaje en red centrado en el desarrollo de los niños que asisten al Servicio de Estimulación Temprana y Discapacidad del Hospital de Pediatría Dr. Pedro Elizalde - Buenos Aires –Argentina, en cooperación con los distintos actores que intervienen en el mismo: Familia- Educación- Profesionales de la Salud.

1. INTRODUCCIÓN

No existe una metodología o una única intervención universalmente válida para afrontar el tema de la atención a la diversidad. Pero sí pueden analizarse y poner en acción, de las muchas experiencias que se realizan, unas orientaciones estratégicas que puedan dar resultados alentadores, especialmente en las acciones locales. Así, ideas como aprendizaje constructivo, abordaje en red, espacios enriquecedores, comunidades de aprendizaje, inclusión, han ido apareciendo como piedras angulares de muchos programas aquí en España, en la Comunidad Europea, y también en países del sur de América como puede ser Argentina.

Es importante destacar que estas ideas se derivan de principios más amplios y multidimensionales, como pueden ser el de exclusión y que tienen mayor sentido si se adoptan en forma articulada y conjunta, aunque sea posible trabajarlas por separado. También la perspectiva de trabajar a la vez en dos o más ámbitos, por ejemplo educación y salud, ha sido ensayado en muchos países. Hay ejemplos donde se observa cómo en el sistema educativo se incorporan nociones ligadas a la salud y a la higiene, como también aspectos nutricionales y salud infantil como

[53] Concepto desarrollado por MENDIETA, P. Y GARCÍA SÁNCHEZ, F. A. en *Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana: Organización y Coordinación de Servicios.* Siglo Cero 29 (4), 11,22.

condicionantes para la prevención del fracaso escolar.

Pero cada vez se hace más evidente la necesidad el abordaje transdisciplinario[54], articulando el conjunto de orientaciones, aunque es cierto que la complejidad sea mayor tiene efectos multiplicadores y crea sinergias claramente positivas.

En Argentina, durante algunos años y desarrollando nuestra actividad profesional en el Hospital de Pediatría Dr. Pedro Elizalde- ex Casa Cuna, en el servicio de Psicopatología, dentro del Equipo de Estimulación Temprana y Discapacidad hemos intentado modificar la modalidad de intervención que se llevaba a cabo con los niños de entre 0 a 6 años con patologías en el desarrollo o riesgo a padecerlas, centrada hasta el momento en el niño y su problema o discapacidad.

Tres ejes fundamentales fueron los que sirvieron para movilizar el cambio:

1. Las familias.
2. Las escuelas infantiles donde los niños estaban integrados.
3. Los profesionales que trabajábamos con los niños.

A partir de estos tres ámbitos y de la conflictiva que de cada uno de ellos se estaba generando, se elabora una serie de estrategias orientativas con la finalidad de que aquello que escuchamos y decidimos en muchas oportunidades: "*propender al desarrollo integral del niño y su entorno a través de un modelo globalizado*", sea una realidad y no una expresión de deseo.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS....

A la hora de emprender un trabajo transdisciplinario donde se aborde la problemática desde una perspectiva integral es importante poder plantearse también los posibles obstáculos, riesgos o límites que podemos encontrar en la práctica.

- En primer lugar, es que bajo el pretexto de la integralidad se quiera absorber todo y finalmente no se obtenga nada o muy poco. La ambición de la globalidad, tan frecuente en el campo social, termina por ser, sólo una expresión. Por ello, es muy importante en primer lugar establecer una primera fase donde se definan los objetivos, las prioridades y las acciones a seguir, buscando reducir al máximo el nivel del malentendido y sobrentendido.
- En segundo lugar, conocer el riesgo que implica la yuxtaposición y la sumatoria de las distintas intervenciones disciplinarias con resultados nulos o casi nulos, neutralizándose mutuamente, desconociendo

[54] Modelo transdiciplinario de funcionamiento en los equipos, desarrollado por Fuertes, J. (1991) "*Hacia un Modelo de trabajo en equipo en los servicios de estimulación Temprana*", Encuentro Nacional de Profesionales de la Estimulación Temprana. Murcia.

así, que cada componente comporta una lógica, un espacio y forma de actuación singular y que por lo tanto no sólo es suficiente sentarse todos juntos alrededor de una mesa a debatir. La importancia de un equipo transdisciplinario compuesto por los distintos profesionales, de diferentes organizaciones con una actuación integral.

- Otro riesgo es el que se desprende del enfoque que cada profesional puede establecer a la hora de intervenir y las competencias que se pueden generar entre ellos.

Como propuesta superadora de los escollos que se presentan al abordar un trabajo integral es la implementación de los equipos transdisciplinarios. Pero si bien es un avance en la intervención intra e interinstitucional, no es la única.

Por lo tanto lo que se intenta es realizar una propuesta de **intervención organizacional** que partirá de un planteamiento conceptual implicando a todos los actores del **proceso de aprendizaje** de los niños de 0 a 6 años que asisten al Equipo de Atención Temprana y Discapacidad en el área de psicopedagogía, ya que este será punto nodal de la propuesta y no como se planteaba en un principio el niño y su discapacidad.

3. SOBRE LOS CONCEPTOS BÁSICOS QUE GUIARÁN LA INTERVENCIÓN

En principio y de acuerdo a quienes va destinado esta intervención, mi primera distinción será acerca de la relación existente entre **desarrollo** y **aprendizaje**. Por lo cual me inspiraré en los planteamientos realizados por Vigotsky quien desarrolla una teoría constructiva histórico – cultural, donde señala que la conciencia, entendida como contacto social con uno mismo, y las funciones superiores se enraízan en el espacio exterior, en la relación con los objetos y las persona, en las condiciones objetivas de la vida social.

Para el autor si bien el aprendizaje y el desarrollo no son idénticos, el aprendizaje puede convertirse en desarrollo.

El concepto de **aprendizaje** alude al proceso mediante el cual los sujetos van construyendo nuevos conocimientos, valores, habilidades que son propios de la cultura y la sociedad en que vivimos. Los aprendizajes nos hacen modificar conductas, maneras de pensar, de hacer y de responder, y son producto de la educación que otros sujetos de nuestra sociedad han planificado y organizado, o bien de un contacto menos planificado con las personas y el entorno con los que nos relacionamos.

Con respecto al **desarrollo infantil,** anteriormente se lo consideraba como articulado en torno a una serie de hitos evolutivos que caracterizaban los comienzos y finales de etapas o estadios evolutivos, y que se suponían universales en su secuencia y por lo tanto ajenos en su desarrollo a la determinación del entorno.

Actualmente se considera que es más apropiado hablar de estadios del desarrollo cuanto más cerca de los primeros años nos encontramos. Esto es consecuencia de que el pasaje de un estadio a otro se relaciona en gran parte con progresos madurativos, que están determinados por un código genético. Progresivamente va ganando más importancia el papel del entorno y, en consecuencia, aumentan las diferencias entre unos niños y otros.

El comportamiento y el desarrollo de los seres humanos no solo se caracterizan por la mayor apertura al aprendizaje que les posibilita su código genético, sino porque esta capacidad se inscribe en un marco social y cultural adquiriendo un carácter acumulativo. Pensemos sino en un niño con Síndrome de Down. Junto con la *herencia biológica*, cabe entonces hablar de una *herencia cultural* [55]como factor condicionante del comportamiento y desarrollo humano.

Para finalizar entonces, decir que desde el principio el desarrollo

[55] "La capacidad del hombre está condicionada por la herencia biológica, por la psicología profunda y por la herencia cultural" Ocatvi Fullat (1987:42).*Las finalidades educativas en tiempos de crisis.*

humano se construye en el cruce de la naturaleza y las influencias externas, pero con una determinación crecientemente menor de la primera y una primacía en aumento de las segundas.

Por lo tanto la interacción con el medio, que incluye otras personas, resulta clave para el aprendizaje. Pero aquí cabe algo que aclarar, no toda interacción social es promotora de desarrollo, solo aquella que se realiza de manera tal que permite al niño, desde el lugar donde se encuentra, y con la ayuda y los apoyos adecuados (andamiaje[56]), avanzar .

Es desde esta perspectiva que se puede afirmar que el *aprendizaje se produce en la* ***red social*** *y a través de ella.*

En relación con lo hasta aquí planteado, Brofenbrenner (1987) desarrolla una propuesta interesante. En sus trabajos sobre cognición y desarrollo humano considera cuatro tipos de sistemas relacionados entre sí:

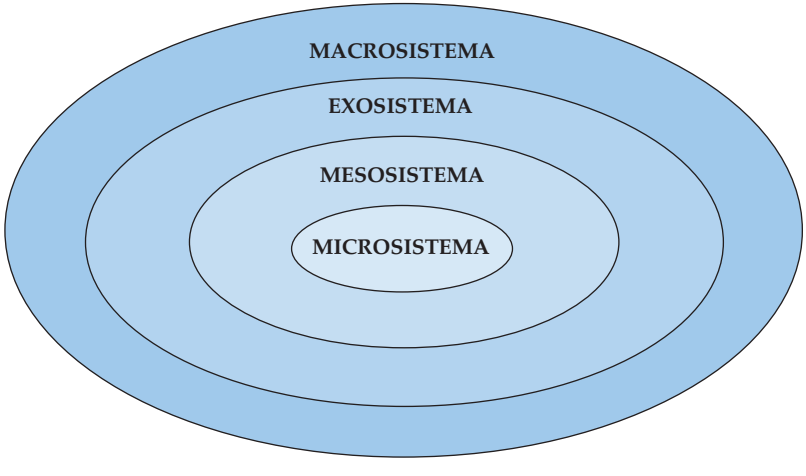
1. Microsistema: al niño con un funcionamiento integrado por su biología, su sistema cognitivo, sus emociones y sus afectos. Este microsistema está articulado en su interior de tal manera que si por ejemplo se enferma, se deprime y si se deprime no aprende.

2. Mesosistema: ámbitos con los cuales el niño interactúa en forma permanente y en los cuales se desarrolla, estos son escuela, familia, centros de salud, etc.

3. Exosistema: es donde esos mesosistemas se encuentran incluidos y si bien el niño no participa en forma directa tienen influencia en su desarrollo. Por ejemplo, el niño quizás no conozca los conflictos gremiales o laborales, pero seguramente le afecte la amenaza de desempleo. En el caso de la escuela el exosistema está constituido por los supervisores, las autoridades educativas, el sistema administrativo escolar, la asociación de padres. También en el caso de las ayudas escolares, la administración de los servicios sociales, las becas, son aspectos a considerar. Por ejemplo si la administración no concibe la inclusión de un niño a la escuela infantil donde sus padres quieren integrarlo, esto en primer lugar afecta a la familia y fundamentalmente al niño.

4. Macrosistemas: donde se hallan incluidos los microsistemas, mesosistemas y exosistemas, el cual tiene influencia y otorga significación a las distintos momentos del desarrollo del niño.

Por lo tanto, se sostiene que en el desarrollo del niño hay múltiples sistemas en los cuales participa, lo cual implica interactuar necesariamente con ellos, así como considerar la influencia que pueden tener en un momento determinado de su crecimiento. Aquí lo importante es saber



[56] Metáfora de Jerome Bruner basada en la idea de Zona de Desarrollo Próxima de Vigotsky, que permite explicar la función tutorial de soporte o establecimiento de puentes cognitivos que cubre el docente con sus alumnos.

desde que epistemología se trabaja, esto nos dará la posibilidad, por un lado, de visualizar el contexto como algo externo en el desarrollo del niño, y por el otro, considerar cómo éste interactúa para que su desarrollo se produzca de un modo u otro.

4. PROPUESTA ORGANIZACIONAL ALTERNATIVA...

Visto los distintos actores sociales que se encuentran entorno a los niños que acuden al Servicio Hospitalario y examinada la importancia que pueden desempeñar en relación a una apropiada interacción con los mismos en beneficio de su desarrollo, se propone un **trabajo en Red**. Entendida ésta como un entramado de razones, discursos y prácticas anudadas por una lógica.

Pero cuáles serían las condiciones:

- En principio decir, que una **red social** es una propuesta organizacional alternativa, caracterizada por la estructura piramidal instituida, con unidad de mando y control social.
- Es un **sistema abierto, multicéntrico**.
- El **intercambio** entre sus integrantes y con los de otros sistemas organizados debe ser dinámico.
- No se busca la homogeneidad, sino **organizar la heterogeneidad** (familia, escuela, servicio de salud) permitiendo la autonomía relativa entre sus niveles.
- Posibilitar la potenciación de los recursos y la creación de alternativas novedosas de resolución de problemas y satisfacción de necesidades.
- El **vínculo** que sostiene esta alternativa es una **intensa circulación comunicacional**, donde convergen ideales y sentimientos de pertenencia.
- **Promover el intercambio de conocimiento**, así como la información oportuna como recurso clave para lograr la sustentabilidad.
- Y por último, todo actor es portador y generador de conocimiento, sólo se necesitará ordenarlo y sistematizarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dabas, E. (1993). *Red de redes. Las Prácticas de intervención en redes sociales.* Buenos Aires : Paidos.

Dabas, E. (2000). Red social, Sistema Familiar y Aprendizaje. En BIN, L., DIEZ, A. (comp.). *Tratamiento Psicopedagógico. Red institucional en el ámbito de la Salud (151- 160).* Buenos Aires: Paidos.

Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidos.

Rosas, R. y Sebastian, C. (2001). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces.* Buenos Aires: Aique.

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Mª del Carmen Pretel Manso y Alejandro Megías García
Maestros en Lengua Extranjera.

RESUMEN

Con este artículo sobre la enseñanza de idiomas queremos hacer ver la importancia de la estimulación temprana en niños de Educación Infantil. Para ello es imprescindible que conozcamos, en primer lugar, las características generales de niños de esta etapa. Posteriormente, hemos querido resaltar los papeles que deberían desempeñar tanto el profesorado de idiomas como la familia, así como la estrecha relación que debe existir entre ambas instituciones. Para finalizar hemos puesto de manifiesto algunas de las múltiples actividades que podemos desarrollar en el aula de Educación Infantil para la enseñanza de idiomas, centrándonos principalmente en el recurso que a nuestro parecer tiene un mayor valor pedagógico: el cuento.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido alcanzando un gran auge en nuestras aulas. Esta importancia de un segundo idioma ha sido causada por múltiples factores culturales y sociales, como son una mayor industrialización, la pertenencia a la Comunidad Europea, el crecimiento de las nuevas tecnologías relacionadas con la comunicación, etc... Esto hace que actualmente en los países desarrollados le demos una mayor importancia a la enseñanza de idiomas, siendo casi imprescindible para nuestra formación y futura incorporación al mundo laboral.

La finalidad de la enseñanza de una lengua extranjera no sólo consiste en sensibilizar a los niños y niñas con algunos aspectos de esa lengua, sino en transmitir toda la cultura que se encuentra detrás. Lengua y cultura son dos conceptos que tienen que ir cogidos de la mano ya que aprender un idioma sin conocer la cultura y viceversa no tendría sentido, el aprendizaje se quedaría cojo.

Actualmente, los padres y madres de los alumnos son conscientes de que la enseñanza de las lenguas extranjeras debe jugar un papel fundamental en la formación académica de sus hijos, hasta tal punto que lo consideran uno de los grandes pilares de la educación.

Por lo tanto, esta llegada de una segunda lengua a nuestras aulas, como resulta evidente, ha venido acompañada progresivamente de especialistas y profesionales de este campo, los cuales no sólo se dedican a la enseñanza de este idioma en niveles superiores, sino que poco a poco han ido comenzando desde edades más tempranas como actual-

mente se viene haciendo en educación infantil.

Resaltar, por otro lado, que las clases de una segunda lengua en infantil resultan muy satisfactorias tanto para los alumnos como para el propio docente; para los primeros los contenidos son muy motivadores, ya que a través de canciones, dramatizaciones, manualidades, etc... aprenden de una manera lúdica y distendida.

Para los segundos, es muy gratificante ver el interés que muestran los niños y niñas por la lengua extranjera y la rapidez con la que van asimilando los nuevos contenidos, que van paralelos a los contenidos en su propia lengua materna.

Como hemos comentado en líneas anteriores, las nuevas tecnologías de la información han ido tomando un papel importante en nuestra sociedad y en nuestras aulas. Actualmente, existen múltiples centros donde en cada una de sus aulas (incluyendo las aulas de educación infantil) podemos encontrar al menos un ordenador; y es que en realidad, las nuevas tecnologías están más inmersas en nuestras vidas, pudiendo, de este modo, ayudar a nuestros alumnos en el aprendizaje de cualquier materia.

Ahora bien, en cuanto al aprendizaje de un segundo idioma, ayudándonos de las nuevas tecnologías, resulta evidente observar que nuestros alumnos muestran un mayor interés, únicamente por la experiencia vivida a través de esta nueva vía de motivación. Esto es, de esta manera nuestros alumnos mostrarán mayor motivación que si por el contrario trabajamos cualquier otra actividad más convencional.

También es fundamental que la enseñanza de una lengua extranjera tenga continuidad en la familia tal y como nos indica el BOE del 8 de junio de 1992 (resolución del 10 de junio de 1992): *"Debe tenerse en cuenta que en Educación Infantil es cuando los niños o niñas tienen más posibilidades de aprender varias lenguas a la vez, y de hecho las aprenden, si tienen a su alrededor personas que le hablen lenguas diferentes. Es por tanto, una ocasión inmejorable para que los niños y niñas que tienen como lengua familiar el castellano aprendan otra lengua... si en la escuela lo tienen de manera constante, y se transformen así en bilingües funcionales".*

2. POR QUÉ EMPEZAR EN INFANTIL

Los niños de educación infantil tienen gran curiosidad y una importante predisposición natural para comunicarse, y muestran interés en descubrir lo que les rodea y a su vez disfrutan imitando el lenguaje: sonidos, ritmo, tono, acento... También les gusta jugar con la lengua (tanto en la materna como en la extranjera) durante los juegos, creándola y recreándose con ella. Quizás una característica bastante común en los niños y niñas de educación infantil sea su magnífica espontaneidad y desinhibición a la hora de comunicarse.

Algunos datos, recogidos de experiencias piloto de enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de educación infantil indican la importancia de introducir el aprendizaje de lenguas extranjeras en los primeros años de vida del niño, pues, además de contribuir a su desarrollo cognitivo, se ha observado que en estas edades, su cerebro es de una plasticidad tal que les permite oír y discriminar una amplia banda de sonidos, que años más tarde, por la adaptación del oído a los sonidos de la lengua materna, les será muy difícil captar. Este aprendizaje auditivo constituye un requisito previo e indispensable para poder imitar y adquirir el ritmo, acento, entonación y pronunciación de una lengua extranjera. No se puede reproducir lo que no se ha oído. Por consiguiente, el aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas –en condiciones de exposición adecuadas, en lo que se refiere a calidad y cantidad de *input*, y mediante una interacción apropiada- permite a los aprendices adquirir destrezas de comprensión oral que

les ayudarán a expresarse con un alto grado de corrección y fluidez. (Fiona MacArthur, 2001).

No olvidemos que el niño puede recibir multitud de estímulos durante toda su vida (y de hecho debemos intentar que así sea), pero tenemos que tener muy en cuenta que el discente cuenta con unos períodos sensitivos, en los que se encuentra predispuesto a aprender mediante una serie de estímulos.

El aprendizaje de un segundo idioma siempre se había empezado cuando el niño ya sabía leer y escribir. Recientemente se ha comprobado que el niño, sin ninguna dificultad, es capaz, teniendo buena estimulación y unos padres o profesores dispuestos a hacerlo, de aprender un segundo idioma a la vez que el materno. Si empezamos más tarde, las dificultades serán mayores y los resultados exigen una fuerza de voluntad más grande. (Ana Sánchez, 2001).

El neurólogo español Doctor Kóvak afirma que la estimulación temprana corresponde a los avances neurológicos; demostrando que a los tres años el cerebro ha madurado y desarrollado un cincuenta por ciento

de su capacidad y a los ocho años un ochenta por ciento. De ahí la importancia de, como hemos dicho antes, el ambiente que rodee al niño sea rico en estímulos: sensoriales, visuales y táctiles.

3. PERFIL DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Para acercarnos al perfil de los alumnos de Educación Infantil nos servimos de la psicología evolutiva, la cual nos ayuda a comprender el desarrollo del niño y crear nuestras propias expectativas sobre aquello para lo que está capacitado. Así nos podremos aproximar a sus capacidades y a sus limitaciones.

Es importante recalcar que, aunque nos aventuremos a mostrar las características más generales de los niños en esta etapa, no todos los alumnos y alumnas tienen el mismo ritmo de desarrollo y maduración.

Antes de entrar a describir las características que generalmente podemos señalar en el proceso evolutivo del niño de educación infantil (desarrollo físico, psicológico y social), es conveniente reflexionar sobre una serie de elementos que reflejan su imagen de manera global.

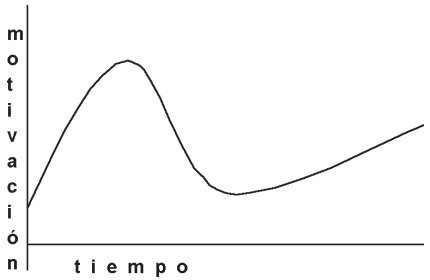
- *Desarrollo motor:* los niños de esta edad, establecen una mayor coordinación de los movimientos de su cuerpo, esto les permite a su vez un mayor control de sus gestos y de sus movimientos, aunque en algunas ocasiones reclame la ayuda del adulto a la hora de realizar actividades de la vida cotidiana. Por otro lado, con el desarrollo de la motricidad fina será capaz de utilizar objetos con una mayor precisión.
  Además, los progresos que el niño vaya realizando le irán proporcionando una mayor independencia para la realización de rutinas (vestirse sólo, abrocharse, desabrocharse, abrir o cerrar cremalleras, asearse, lavarse los dientes...) la cual es aprovechable tanto en casa como en el aula.
  Partiendo desde el conocimiento y la construcción de su esquema corporal, el niño irá estructurando a su vez las coordenadas espacio- temporales, lo que le permitirá entender ciertos parámetros importantes (cerca/lejos, arriba/abajo, ayer/hoy/ mañana ...) que bien se pueden trabajar desde la lengua extranjera.
  Concluyendo, este aspecto nos va a ser de gran valor para el aprendizaje de la lengua extranjera ya que nos da la posibilidad de utilizar elementos no lingüísticos como son la expresión, los gestos, la mímica, etc.
- *Desarrollo cognitivo:* En esta etapa podríamos destacar la necesidad por parte de los niños de comunicarse, ya sea

de forma verbal o no verbal. Junto a esta necesidad sumaríamos también la utilización del juego simbólico en el que el niño parece sumergirse representando mentalmente imágenes propias de la vida real.

Así también incidir en la notoriedad de la imitación en estas edades, debido a que los alumnos de infantil imitan prácticamente todo lo que ven sin ningún temor al ridículo. Esto supone para el docente un gran apoyo en su metodología, pudiendo realizar actividades diversas como role-playing, dramatizaciones, chants...

Por último, recordar que el alumno ve reforzada su capacidad intelectual por una mayor atención y memorización, si bien es cierto que, las actividades que realicemos en infantil no deben sobrepasar más de unos quince minutos respectivamente, debido a que el niño aún no posee una gran capacidad de concentración.

Seguidamente podemos observar la llamada curva de la motivación, en la que claramente se muestra un mayor grado de interés por parte de los alumnos y alumnas en el inicio de cada actividad.



- *Desarrollo afectivo-social:* Relacionado quizás con lo dicho anteriormente, el niño siente la necesidad de colaborar y de ser el protagonista, lo cual nos favorecerá y mucho, el proceso de enseñanza – aprendizaje de un segundo idioma.

Esto también se verá reforzado por las respuestas positivas que los alumnos muestran ante manifestaciones de cariño, lo que nos proporcionará un magnífico clima en el aula para trabajar cualquier materia, y en concreto una lengua extranjera.

4. EL PAPEL DEL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA DE INFANTIL

Aunque en la actualidad el tema del bilingüismo es cada día más común, aún existen muchos centros educativos en los que dicho aspecto no está implantado y en los que es precisa una estrecha colaboración entre el profesorado de Lengua Extranjera y el de Educación Infantil. Resulta desde este aspecto interesante que el profesorado de idiomas hable en la lengua de estudio, mientras que el profesor de educación infantil lo haga en la lengua materna de los niños, aunque el profesor de infantil también podrá utilizar la lengua extranjera para actividades muy concretas, como por ejemplo: canciones, juegos... De este modo, los niños se mostrarán algo más motivados al poder observar esa obvia coordinación entre sus profesores.

Para lograr una buena planificación entre ambos profesores, éstos deberán tener una coordinación total en sus actividades, acordando las rutinas que llevarán a cabo y acompañándolas de la materia lingüística a trabajar. Por ejemplo, si diariamente cantaran una canción sobre los días de la semana en español, sería conveniente que esta misma canción se repitiese de igual forma en el segundo idioma. O, si por ejemplo, el docente de la lengua extranjera utiliza gestos para que los niños los asocien a los diferentes colores, el profesor de la lengua materna debería también utilizar los mismos gestos para que los alumnos interioricen mejor los colores en ambas lenguas.

Esta colaboración mutua de la que hablamos se debe apoyar en el esfuerzo por la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje, para ello el profesorado deberá confiar en esta experiencia para salir exitosos y a su vez recoger resultados positivos en sus alumnos. En definitiva, disfrutar con y en la clase.

5. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL IDIOMA

Nuestra experiencia como docentes nos dice que la familia tiene que

desarrollar un papel muy importante en la educación de sus hijos. Se trata de que las familias estén en total cooperación con la escuela, ya que son ellos los primeros educadores de sus hijos, aunque más tarde deleguen su autoridad y sus objetivos familiares en los docentes. De este modo, si el padre o la madre se interesan por los estudios, si colaboran con el centro y si mantienen buenas relaciones con los profesores, los niños y niñas se sentirán entusiastas y aprenderán mucho mejor. Si por el contrario, la familia se desentiende y no colabora con el trabajo del docente, sus hijos, en el mejor de los casos se sentirán confusos y desmotivados.

Iniciar el aprendizaje de una legua extranjera, principalmente en educación infantil, requiere una estrecha colaboración con las familias, ya que entre ambos debemos realizar un proyecto común en el que expongamos nuestros objetivos y nos informemos mutuamente sobre las capacidades y los progresos del alumno. El docente necesita conocer si la familia puede contribuir a dar continuidad a los objetivos y contenidos marcados en la escuela. Es lógico que, por mucho esfuerzo que pongamos en nuestras aulas a la hora de enseñar un segundo idioma, el objetivo estará muy lejos si este mismo esfuerzo no tiene un seguimiento en casa, ya que el alumno, como es obvio, pasa más tiempo en casa que en el colegio. Por lo tanto, no estaría de sobra que en el hogar le proporcionásemos a éste algunos juegos e instrumentos (canciones, videojuegos, videos, cuentos...) para que pueda seguir con su aprendizaje en casa con absoluta naturalidad.

Como hemos dicho antes, una de las mejores motivaciones para los niños pequeños es ver cómo los padres se interesan personalmente por su trabajo, y en este caso particular por el idioma. De ahí, que sea tan importante que los padres contribuyan a organizar su entorno familiar para que haya un contínuo contacto con el idioma. Alguna de estas formas podría ser, por ejemplo, crear un rincón de idiomas, que consistiese en colocar un rincón del cuarto del niño donde todo estuviese relacionado con un idioma extranjero. Allí el niño podrá tener libros, cuentos, juegos, cintas de música, etc... Con todo esto, él mismo irá asociando este lugar con el idioma y poco a poco se irá habituando a él como si fuera un juego.

6. MATERIALES, RECURSOS Y ACTIVIDADES

Teniendo en cuenta la edad de nuestros alumnos en el aula de educación infantil, a cualquier docente de idiomas le es siempre práctica la utilización de instrumentos que el niño pueda tocar y manipular, ya que esta experiencia le supondrá al alumno un aprendizaje significativo, y que por lo tanto, conecta con sus conocimientos previos y a la vez le proporciona una adquisición más duradera. Esto es, si por ejemplo el docente se encuentra trabajando el centro de interés de los animales, resultaría más eficaz y motivador para los alumnos la utilización de animales de peluche representando los diferentes animales a trabajar. Otros materiales manipulables por el alumno serían, por ejemplo, frutas de plástico, instrumentos musicales, fotos, dibujos y cualquier otro material que nos parezca útil.

Del mismo modo, y con la colaboración imprescindible de los padres, se podrán traer al aula distintos tipos de alimentos (leche, pan, fruta, zumos, verduras, etc) con el fin de que los puedan tocar, explorar y por último, clasificar.

Por otro lado, la utilización de juguetes como instrumento para el aprendizaje nos puede ser muy útil. Aquí mostramos unos ejemplos claros del porqué de esta afirmación:

- Muñecos; nos sirven para trabajar la vestimenta y las partes del cuerpo.
- Ropa, zapatos, sombreros, gafas, bolsos, etc; pueden sernos útiles a la hora de realizar dramatizaciones.
- Balones de diferentes medidas, los utilizamos para trabajar el tamaño y las dimensiones.
- Aros; nos serán útiles a la hora de trabajar conceptos básicos como dentro/ fuera, muchos/pocos, arriba/abajo...

– La comida y utensilios de plástico, para hacer pequeñas representaciones de situaciones de la vida real.

En cuanto a las actividades, podemos nombrar las siguientes:

1.- Actividades de motivación: debemos empezar cada tema con una actividad que centra al alumno, despierta la curiosidad y nos ayuda a enfocar el aprendizaje. Para ello podemos utilizar cuentos, muñecos, murales, etc...

2.- Actividades con *Flashcards*: Es uno de los recursos a los que más rendimiento podemos sacar, pues se presta al trabajo en la alfombra, tan conveniente y productivo en estos grupos. Con las flashcards los alumnos aprenden vocabulario y componen mensajes.

3.- Actividades de movimiento: mímicas, dramatizaciones, órdenes,... son algunas de las actividades con las que más trabajamos y que a su vez son las más atractivas para los alumnos. No debemos olvidar que los niños de infantil se encuentran en una edad en la que necesitan estar moviéndose constantemente y así, adquirir progresivamente el aprendizaje de su esquema corporal.

Dentro de este tipo de actividades se encuentran las TPR (*total physical response, o respuesta física total)*, muy empleadas por el profesorado de idiomas. Este método consiste en provocar una respuesta física partiendo de un verbo imperativo. Por ejemplo, se le muestra al alumno una imagen o dibujo que represente el verbo a trabajar (saltar), posteriormente se le da una orden lingüística partiendo de tal verbo (saltad, saltad), a lo que nuestros alumnos responden realizando dicha acción y repitiendo el verbo en cuestión.

4.- Actividades de manipulación: estas actividades son muy importantes a esta edad ya que nuestros alumnos se inician en prelectura y preescritura; lo cual nos reclama el trabajo de la motricidad fina, prensión, una correcta utilización y posición de la mano a la hora de coger el lápiz, y breves ejercicios de grafomotricidad, muy útiles en este aspecto.

Estas actividades no sólo nos serán útiles en el aula, sino que gracias a ellas el alumno podrá desenvolverse con total autonomía y autoridad en actividades cotidianas en casa (abrocharse y desabrocharse, lavarse los dientes, peinarse, cerrar y abrir cremalleras, etc).

5.- *Canciones y rimas*. Cada uno de los temas o centros de interés que vamos a trabajar en el aula debe ir acompañado de las canciones y rimas que hemos considerado más prácticas y estimulantes para el alumnado.

Combinando todo esto conseguimos que nuestras clases de lengua extranjera sean lo más llamativas posibles para los alumnos, a la vez que funcionales para conseguir los objetivos marcados.

A continuación nos centraremos en uno de los recursos que en nuestra opinión tiene un mayor aprovechamiento pedagógico: el cuento.

7. EL VALOR DEL CUENTO

¿Por qué utilizar el cuento en nuestro aula de inglés? Existen principalmente dos razones por las que el cuento es un recurso imprescindible en nuestras aulas: por el valor del cuento en sí, y por su potencial pedagógico.

Siendo la enseñanza de lenguas extranjeras el tema que nos ocupa, nos centraremos en el potencial pedagógico del cuento.

Los cuentos están ligados estrechamente a los intereses del niño, por ello, aprovecharemos dicho recurso para enseñarles a nuestros alumnos algo que les interese, dado que es un elemento enormemente motivador. Además, es una forma distinta de trabajar la lengua a la que el niño tiene para trabajar en clase.

El cuento desarrolla claramente el refuerzo del *input*; al reflexionar la lengua, el niño aprende un determinado vocabulario, expresiones... y de esta manera, el alumno irá adquiriendo de forma progresiva la lengua extranjera en cuestión. Por otro lado, el cuento es una estrategia de comprensión oral, que permite trabajar tanto la comprensión como la expresión oral más tarde. Indudablemente, el cuento favorece la comunicación entre alumnado y profesorado, ya que es éste último quien toma contacto con los alumnos mediante preguntas, respuestas, explicaciones, actividades, gestos...

Técnicas convenientes para usar con el cuento:

- Sentar a los niños alrededor del profesor a fin de que vean bien la cara del profesor y las ilustraciones.
- Representar la historia de forma clara y muy despacio.
- Utilizar con mucha frecuencia las ilustraciones para facilitar la comprensión del cuento.
- Animar al alumnado a la participación en el cuento, repitiendo palabras, sonidos onomatopéyicos y frases.
- Usar gestos, mímica, expresiones faciales, variedad en la entonación y cambio de voz para representar a los distintos personajes; esto hace que el alumnado preste mayor atención.
- Detenernos a comentar o a pedir comentarios al alumnado.
- Alzar la vista y mirar a los ojos de los alumnos.
- Contar el cuento y no leerlo.

Cómo trabajar el cuento: antes de comenzar con el cuento debemos preparar al alumnado para la escucha y comprensión del mismo. Nos ayudamos para ello de imágenes, de gesticulaciones y movimientos que nos hemos preparado para la dramatización del cuento. Seguidamente empezamos con una serie de actividades para preparar al alumno e informarnos de los conocimientos previos que éste tiene sobre el cuento a tratar.

Tras la lectura del cuento, podemos realizar una serie de actividades para verificar la comprensión de éste por nuestros alumnos (verdadero/falso, completar imágenes, ordenar la historia mediante las ilustraciones...).

Todo ello va a permitir que nuestros alumnos disfruten y a la vez, utilicen la lengua extranjera para comunicarse.

8. BREVES CONCLUSIONES PARA UNA BUENA ACTUACIÓN EN EL AULA

- Cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje.
- El progreso lingüístico en estas edades es increíblemente rápido.
- La percepción en estos alumnos es de manera global.
- Los alumnos necesitan interaccionar continuamente con sus compañeros.
- Por su gran actividad, necesitan jugar y moverse casi constantemente.
- Por su escasa capacidad de concentración necesitan cambiar de actividad con mucha frecuencia.
- Por todo ello, lo arriba señalado debe ser tenido en cuenta a la hora de la enseñanza de una lengua extranjera en la etapa de educación infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ibáñez Sadín, C.: *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*, Madrid, Editorial La Muralla, 2001.

Mcarthur, F., Rodríguez Suárez, M.: *La enseñanza del inglés en el primer ciclo de infantil*, Mérida, Junta de Extremadura, 2001.

Revista Signos, Grupo Attendis, número 9, junio 2003.

Sánchez, A.: *La educación temprana de 0 a 3 años*, Madrid, Ediciones Palabra, 2001.

Vega Tejon, M.: *Enseñanza del inglés en el segundo ciclo de educación infantil*, Mérida, Junta de Extremadura, 2001.

http://www.educa.aragob.es/cprcalat/apuntes4.html

COMENTARIOS A LOS DERECHOS A SITUACIÓN DE LAS HIJAS E HIJOS DE MUJERES RECLUSAS EN MÉXICO[57]

Araceli Brizzio de la Hoz
Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad Veracruzana. México.

En México, como en otros países, se celebran periódicamente días específicos para homenajear principalmente, a la mujer, a la madre y a los niños y niñas[58] Sin embargo, ¿qué pasa con sus Derechos?

Estas celebraciones, recurrentes año con año, no cambian la realidad cotidiana que vive la mayoría de las mujeres, las niñas y los niños. En todo caso ofrecen un día de *visibilidad*, de promesas y esperanza a estos dos grupos de población llamados vulnerables. Posteriormente sólo queda el recuerdo y ganancias económicas al comercio. En el ámbito oficial aún no existen esfuerzos suficientes para lograr la protección integral de los Derechos a través de Políticas públicas que superen la perspectiva de considerar a la pobreza como la causa de todos nuestros problemas sociales. ¿A qué tipo de pobreza se refieren? A la de subsistencia (alimentación) a la de ciudadanía (imposibilidad de acceder a beneficios sociales como salud y educación) o a la exclusión social? Al respecto, Bustelo[59] menciona que el verdadero problema social no es la pobreza sino su relación con la riqueza. Es decir, **la injusticia**.

Los festejos mencionados, me llevan a abordar –al menos- uno de los múltiples problemas sociales que han permanecido invisibles. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJER) organizaron en la Cámara de Diputados del Distrito Federal[60] el "**Foro Nacional sobre hijos e hijas de mujeres reclusas"** en el cual participaron connotadas investigadoras de varios países, México entre ellos, Diputadas y asociaciones civiles. Para el análisis y discusión de los documentos presentados, también se tomaron en cuenta los testimonios de las propias mujeres en centros de reclusión e instituciones de asistencia infantil. Los

57 Exposiciones y documentos del Foro Nacional sobre hijas e hijos de mujeres reclusas. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) México, DF., 24 y 25 de julio 2001.

58 Los jóvenes adolescentes, menores de edad aún no son tomados en cuenta para su celebración, dentro el grupo de niños, de acuerdo a la Convención sobre los Derechos del Niño. Frecuentemente se les incluye al de "jóvenes" hasta 24 años (lo cual es incorrecto

59 Bustelo Graffigna, Eduardo S (1999) "Pobreza moral. Reflexiones sobre la política social amoral y la utopía posible" en: Infancia y política social. Suman Bhattacharjea (compiladora) UNICEF y UAM. México. pp.37, 38

60 Los días 24 y 25 de julio del 200

comentarios que aporto en este artículo, los retomo de mi asistencia como invitada al evento y mesas de discusión en el propio Foro.

Los complejos problemas que afrontan las hijas e hijos de mujeres reclusas abarcan dos aspectos centrales: el de su vida cotidiana, cuando la madre ingresa a la institución y se quedan con ella y el que se presenta cuando las familias sustitutas u hogares de asistencia social se hacen cargo de ellos.

En ambos casos, se incumplen los derechos otorgados en la Convención sobre los Derechos del Niño, CDN (1989)[61] Por ejemplo, el derecho a no ser separado de sus padres, el derecho a la convivencia y desarrollo familiar y el interés superior del niño, entre otros. En la práctica penal se condiciona el derecho de los niños (desde su nacimiento hasta los primeros años) a vivir con su madre, utilizando con frecuencia, el argumento de que las condiciones de los centros penitenciarios son inadecuadas para los niños, con la consiguiente separación madre/hijo.

Otro de los derechos reconocido en Instrumentos internacionales y vigente en México, es el derecho de la mujer a amamantar a sus hijos e hijas. La leche materna provee de anticuerpos a los niños desde su nacimiento hasta el primer o primeros años de vida, por lo que la estrecha convivencia madre-hijo(a) es un derecho reconocido en las Convenciones de Belém Do Pará y la Convención sobre todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) la CDN, el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en los Convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) Normatividad que generalmente, se incumple.

"En relación con la situación de las mujeres en los centros penitenciarios, es preciso reconocer que desde el punto de vista jurídico, éstos no pueden deslindarse del reconocimiento de los derechos que ya les han sido otorgados en todo el entramado jurídico del país. Es preciso tener en cuenta que para una mujer condenada a la pena de prisión, el único derecho que puede serle restringido es el de la libertad"[62]

Con respecto a los derechos fundamentales de las mujeres en prisión y a los de sus hijas e hijos, es preciso afirmar que para la mujer reclusa, ejercer su derecho a ser madre y a que ninguna sentencia condenatoria penal exceda su contenido abarcando aspectos del derecho civil, son independientes de la infracción penal aplicada, so pretexto de violar el principio de legalidad, básico en cualquier Estado de Derecho.

El marco jurídico que contempla los derechos de las mujeres aún es deficiente y discriminatorio en su interpretación y aplicación en nuestro país, lo cual sumado a la estigmatización y violación de los derechos fundamentales y al poco interés que despierta para la sociedad el cumplimiento cabal de la normatividad, da lugar a una doble discriminación para aquellas mujeres sujetas al derecho penal y penitenciario en México. *Además de ser discriminadas por ser mujeres, lo son por ser reclusas"*[63]

El Centro Internacional para el Desarrollo del Niño se pronuncia porque los hijos permanezcan con su madre en reclusión, como mínimo, hasta los primeros 12 meses. Menciona que en la actualidad nadie pone en duda que esa primera etapa de vida constituye un período crucial para el desarrollo de esa persona llamada n*iño*, por lo que el apoyo y la presencia próxima de la madre resultan fundamentales. Con ello se alude a las diferentes perspectivas teóricas que comparten la premisa de que la capacidad del ser humano para relacionarse con los otros tiene sus matrices fundantes durante el período com-

61 CDN adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por México en 1990.

62 Foro Nacional sobre hijos e hijas de mujeres reclusas 2001 Ponencia colectiva.

63 "Invisibilidad social y jurídica de las y los hijos de las mujeres reclusas en México" Ponencia colectiva presentada por el Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñate, España. Junio de 2001. Fotocopia

prendido desde su nacimiento hasta los primeros años, ocupando un lugar primordial el vínculo originario.

Cuando la madre va a prisión, a diferencia de cuando lo hace el padre, sus hijos no quedan bajo el cuidado del padre, por lo que frecuentemente esos niños pierden no sólo a la madre sino al padre y hasta a los hermanos pues se les reparte entre familiares cercanos o se les envía a instituciones de asistencia. Hay ocasiones en las que las autoridades permiten que los niños pequeños permanezcan con la madre en prisión. Sin embargo, aún no existe una normativa internacional sobre la edad hasta la cual un niño deba permanecer junto a su madre cuando ésta se encuentra en prisión. Este vacío legal da lugar a la existencia de prácticas muy variadas en diversos países. Por ejemplo en China, la regla es que si una mujer está embarazada o tiene un bebé de menos de 12 meses, no podrá cumplir su condena en la cárcel hasta que el bebé haya alcanzado dicha edad, tras lo cual la madre deberá ingresar a la prisión sin él. En Ruanda y Hong Kong los niños pueden permanecer con sus madres hasta los 3 años, en Zaire se les permite de manera informal, quedarse hasta la edad de 6 años (Azaola 2001).

En México este asunto no se encuentra regulado a nivel nacional y en la práctica, se resuelve de distinta manera en cada centro penitenciario, aplicando el criterio de los funcionarios en turno. Por ejemplo, en algunas prisiones se permite que los niños permanezcan con la madre hasta los 6 años y en otras hasta los 2 años. En otras, no se le permite a la madre quedarse con el hijo ni durante el primer mes de vida, aunque éste haya nacido estando ella en prisión.

A nivel mundial, las mujeres en prisión representan, en promedio el 3.3% de la población total en las mismas. Por ejemplo, en Estados Unidos –entre 1970 y 1990- la población de mujeres representó el 6% de la población interna en las prisiones federales. En Egipto, el 4%. En Argelia, Marruecos o Túnez, menos del 1%, en India el 4%, Holanda el 8%, Canadá el 12% y Bulgaria 14% en México representan el 4% de la población total en prisión.

La criminalidad masculina supera a la femenina en todos los países, en todos los grupos de edad, en todos los períodos de la historia (en los que existen datos) y en todos los delitos, con excepción de aquellos ligados a la condición de la mujer. Es decir, el aborto, el infanticidio y la prostitución[64].

En México, de un total de 446 establecimientos penitenciarios de todo tipo, desde los reclusorios preventivos de las grandes ciudades y los centros federales de alta seguridad, hasta las cárceles de comunidades más pequeñas y remotas. Sólo en 230 hay población femenina, lo que representa aproximadamente 4.4% del total. Del total de penales, sólo 11 están destinados a albergar población femenina, los demás son anexos de los penales varoniles. La población en números redondos que albergaban hasta mayo del 2001 era de 161,000 internos, de los cuales 6,591 eran mujeres internas en centros penitenciarios del país, que tenían en promedio, tres hijos o hijas menores de edad, por lo que hace una población aproximada de 19,773 niñas y niños hijas de mujeres reclusas.[65] Se estima que alrededor del 80% de la población femenina interna, tiene hijos.

Elena Azaola, investigadora del CIESAS menciona que en México no existen instituciones penitenciarias exclusivamente para mujeres, lo que constituye la primera fuente de desventaja para ellas. Esta carencia se justifica, con frecuencia, con el argumento de que ellas sólo representan un porcentaje mínimo de la población penitenciaria en el país. Argumento que tiende a oscurecer otras

[64] En sí la prostitución no está prohibida en México, pero existen diversos delitos relacionados con el contexto de la prostitución.
[65] Fuente: Organo Administrativo Desconcentrado de Prevención y Readaptación Social. Secretaría de Seguridad Pública. México 2001

razones por las que, al igual que en otros espacios, se concede menos importancia a las mujeres que a los varones. Así la prioridad de sus demandas consiste en que se les traslade para estar cerca de sus hijos o se les permita conservarlos en la prisión mientras son pequeños. Demandas que se postergan indefinidamente.

Tanto en los centros penitenciarios del Distrito Federal, como en los del resto del país, los reglamentos de las prisiones no mencionan los derechos que tienen los niños y niñas que permanecen junto con sus madres internas. Aspecto muy importante pues permite que los funcionarios encargados de administrar los centros, apliquen criterios con un alto grado de discrecionalidad y discontinuidad en las normas internas. Generalmente, madre e hijo comparte la misma cama y los alimentos en tanto los derechos a la salud y a la educación no se les garantizan cabalmente (como derechos irrenunciables) sino como una concesión, en forma irregular.

Uno de los comentarios en el Foro con respecto a la salud y a la educación se refiere a que tanto las madres como sus hijos reciben atención médica en la prisión sin proporcionarles los medicamentos requeridos. Situación que se agrava por el hecho de que un gran porcentaje de estas mujeres son madres solas y una gran parte de ellas está en prisiones lejos de su lugar de origen y de su familia. Para la obtención de medicinas, las mujeres tienen que acudir a la ayuda de sus compañeras reclusas, quienes, igualmente, tienen una condición económica precaria.

La estancia de niños y niñas con sus madres al interior de la cárcel, ha provocado una polémica sobre la conveniencia o desventaja por el hecho de que los pequeños experimenten los efectos de una dinámica institucional dirigida a mantener la disciplina, el orden y el cumplimiento de una reglamentación rígida, pero también de un establecimiento que no puede evitar una serie de prácticas informales, instituentes, derivadas del estigma y del rechazo social que se vive, de la resistencia ante los abusos de poder o de la angustia y soledad que causa el aislamiento forzado.

En las entrevistas[66] realizadas con las madres que tienen hijos menores de 6 años, mencionaban sistemáticamente su deseo de estar junto con sus hijos, pero muchas veces la familia representa un obstáculo, ya que considera que los menores no deberían estar en un lugar de encierro como es la cárcel. Cuando una madre llega a externar a su hijo, sufre intensamente su ausencia, puesto que la mayoría de las veces lo hace en contra de su voluntad. En algunos casos, como resultado de las medidas disciplinarias de la institución. Sin embargo, pasado algún tiempo, ellas mismas comentan que una prisión no es lugar para que viva un niño y que, incluso, se debería prohibir que los niños y niñas vivan en la prisión de sus madres.

Esta paradoja sólo adquiere sentido dentro de un entramado de discursos institucionales y grupales –familia, cárcel, sectas religiosas e inclusive una parte de las propias compañeras reclusas- las cuales se entrecruzan para que, finalmente, la madre reclusa apruebe el discurso institucional, o para decirlo en otras palabras, la madre justifique la carencia y confusión que establece el confinamiento.

En los penales donde se autoriza la permanencia de los hijos e hijas de las madres internas, hay en promedio 10 niños. La edad límite para vivir en compañía de sus madres varía en cada estado, es decir, no existe un criterio homogéneo, fundamentado científica y jurídicamente para determinar la conveniencia o no de su presencia. El límite de edad es entre 1 y 6 años y el promedio de edad permitido es entre los 3 y 4 años.

La mayoría de los centros cuenta únicamente con servicio médico destinado para la atención de los adultos y está conformado por médicos generales. La atención de especialistas como pediatras u odontólogos, se

[66] Payá Porres Víctor Alejandro y Ruth Betancourt Vargas. Profesores de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán.

solicitan al hospital o centro de salud de la comunidad.

Es preciso señalar que en la mayoría de los casos, la opinión de la interna respecto a qué hacer con sus hijos e hijas no es tomada en cuenta o se intenta influirla para que decida lo que al personal de la prisión le parece más conveniente. Así, la institución suplanta especialmente a las madres, en su derecho a decidir sobre el destino de sus hijos.

Con respecto a la ocupación que desempeñaban las mujeres antes de ingresar a la prisión, el 50% estaban en el hogar y la otra mitad trabajaba como comerciante, mesera, empleada doméstica, secretaria, cajera y en menor proporción, en actividades agrícolas o industriales.

El 36% se encontraba interna por delitos relacionados con el transporte de pequeñas cantidades de droga, por lo que se les denomina "mulas" o "burreras" y el principal motivo que las impulsa a cometer esta clase de delitos es su precaria situación económica y el deseo de poder satisfacer las necesidades básicas de sus hijos. Dentro de las poderosas redes del crimen organizado, las mujeres constituyen sólo el último eslabón de la cadena a la que, son enganchadas contando con su precaria situación económica. Un 33% debían su privación de libertad a los delitos relacionados con la propiedad; 14% por homicidio, 4% por lesiones, 3% por robo de infante, 2% por secuestro, 2% por delitos sexuales y el 6% por diversos delitos como el despojo, el allanamiento y otros.

En cuanto a la educación, los establecimientos penitenciarios no cuentan con instalaciones, personal y programas para niños y niñas en edad preescolar y escolar, internos con sus madres en el mismo establecimiento, salvo ciertas ventajas que se observan en el Distrito Federal.

Es preocupante y digno de atención inmediata las condiciones que comparten los niños y niñas con sus madres en las prisiones del país, quienes carecen del derecho a una vida digna, de servicios médicos y educativos adecuados, ni programas de recreación.

La problemática que viven los niños, niñas y sus madres en los penales no les es propia, sino que es resultado de un desgaste en el Sistema Penitenciario, que a la fecha no ha dado muestras de cumplimiento de su propósito original. Por ello, las alternativas de solución deberán plantearse en este contexto, tomando en cuenta las implicaciones, tanto legales como psicológicas, sociales –incluyendo el cumplimiento de sus derechos- y económicas que resulten de la política que se aplique para atender la ineludible e impostergable situación de los niños y niñas que viven en la prisión.

Este artículo intenta esbozar, si acaso, la invisibilidad de un complejo problema social que merece la atención inmediata no sólo de legisladores, sino de los diferentes niveles de gobierno y grupos defensores de los derechos de las mujeres, los niños, niñas y adolescentes, en tanto su vida nace, transcurre y permanece en la exclusión social. Sólo un día de celebración –aún con las mejores intenciones y regalos- encubre, retrasa y deforma el conocimiento de los problemas concretos, su importancia y alternativas de solución.

LOS DERECHOS NO SON PRIVILEGIO DE MINORÍAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azaola, Elena (2001) Víctimas no visibles del sistema penal. México. Fotocopia.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Gobernación 2003. México

De acuerdo con el artículo 133 constitucional, los tratados internacionales son Ley Suprema de la Unión y en consecuencia, resulta improcedente para los jueces y magistrados invocar derecho local en contrario para evitar su aplicación. Por el contrario, deben aplicarlos en el momento procesal oportuno, tal y como en derecho corresponde.

Normatividad internacional.

- Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW.

Adoptada el 18 de diciembre de 1979 por la Asamblea General de Naciones Unidas.

Suscrita por México el 17 de julio de 1980.

Ratificada el 23 de marzo de 1981.

Entra en vigor para el Estado Mexicano el 3 de septiembre de 1981.

Vigente en México (1991).

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Convención de Belém Do Pará).

Adoptada el 9 de junio de 1994 en el Sistema Interamericano.

Aprobada por México el 26 de noviembre de 1996.

Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 12 de diciembre de 1996.

"Artículo 4°. Todas las mujeres tienen derecho al reconocimiento, goce, ejercicio y protección de todos sus derechos, entre los cuales se encuentra el derecho a la igualdad de protección ante la ley y de la ley.

• Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) Adoptada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas.

México la ratificó el 21 de septiembre de 1990. Entró en vigor para el Estado Mexicano el 21 de octubre de 1900. Publicación en el Diario Oficial de la Federación el 25 de enero 1991.

• Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos Adoptadas por el Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en Ginebra el 30 de agosto de 1955 y aprobadas por el Consejo Económico y Social en sus resoluciones 663C (XXIV) de 31 de julio de 1957 y 2076 (LXII) de 13 de mayo de 1977.

• *23. 1) En los establecimientos para mujeres deben existir instalaciones especiales para el tratamiento de las reclusas embarazadas, de las que acaban de dar a luz y de las convalecientes. Hasta donde sea posible, se tomarán medidas para que el parto se verifique en un hospital civil. Si el niño nace en el establecimiento, no deberá hacerse constar este hecho en su partida de nacimiento. 2) Cuando se permita a las madres reclusas conservar su niño, deberán tomarse disposiciones para organizar una guardería infantil, con personal calificado, donde estarán los niños cuando no se hallen atendidos por sus madres.*

• UNICEF "Los niños encarcelados junto con sus madres" en *Innocenti Digest, núm. 3* Centro Internacional para el Desarrollo del Niño. Florencia 1998.

EL ABANDONO DEL NIÑO. LIMITACIONES EN EL ESTUDIO DEL ABANDONO FÍSICO INFANTIL

Juan Manuel Moreno Manso y María José Rabazo Méndez
Departamento de Psicología y Sociología de la Educación
Universidad de Extremadura.

RESUMEN

El artículo describe cuáles son las limitaciones en el estudio del abandono físico infantil. Plantea la necesidad de un mayor conocimiento de esta forma de maltrato, dado que actualmente es la tipología de mayor incidencia; alerta sobre la necesidad de estudios comparativos que permitan determinar cuáles son los factores que intervienen en tan dañina forma de desprotección; e insiste en la clara y operativa delimitación de las necesidades básicas (físicas, afectivas, sociales y cognitivas) de los menores en las diferentes etapas del desarrollo (por edades) como estrategia para la detección y prevención del abandono físico con síntomas más leves (situación de riesgo).

1. INTRODUCCIÓN

Las últimas investigaciones en materia de maltrato infantil señalan que cada día hay una mayor prevalencia del abandono físico. Si tenemos en cuenta que un gran número de casos pasan totalmente desapercibidos ante los profesionales, dado que esta situación no deja lesiones físicas salvo en los casos más graves, posiblemente la incidencia sea aun mayor.

A pesar de esto, cuesta entender el motivo por el cual los estudios existentes en materia de abandono físico son tan escasos que hay un desconocimiento casi por completo de esta situación de desprotección.

En España, varias Comunidades Autónomas han realizado durante los últimos 15 años estudios epidemiológicos que reflejan la magnitud del abandono físico infantil. En un estudio realizado en Cataluña en 1988 (Inglés, 1991) se evidencia que la forma predominante es la negligencia física (78,5 %). En Guipúzcoa en 1989 (De Paúl y cols., 1995) el porcentaje de casos confirmados por negligencia física fue del 49,1% y de casos conocidos por negligencia física fue del 52,2 %. Otro estudio donde de nuevo constatamos la incidencia del abandono físico es en realizado por la Diputación de Aragón en la ciudad de Zaragoza en 1992 (De Torres y Espada, 1996). El 46,6% del total de los menores maltratados se encontraban en situación de abandono físico. En otro estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Jiménez, Moreno, Oliva, Palacios y Saldaña, 1993) el tipo de maltrato más frecuente sigue siendo el abandono físico con un total de 72,2 % de la muestra. En 1993, la Comisión de Tutela del Menor de la Comu-

nidad Autónoma de Madrid, tuteló por maltrato infantil a 891 menores, de los cuales 408 sufrían abandonos graves. Datos epidemiológicos correspondientes a las memorias de la Diputación de Guipúzcoa de los años 1995, 1996 y 1997 (Arruabarrena, 1998) señalan la incidencia del abandono (desatención en relación a los cuidados físicos) respecto al resto de formas de maltrato infantil (39,7% en 1995 y 1996; y 29% en 1997). En un estudio realizado en la ciudad de Badajoz durante los años 1997, 1998 y 1999 (Moreno, 2002), a partir de una muestra total de 256 menores maltratados, se evidencia que el 53,3% de los niños se encuentran en situación de abandono físico.

Pino, Herruzo y Moza (2000) en una investigación realizada sobre las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España, demuestran como la negligencia familiar puede ocasionar graves repercusiones en las diferentes áreas del desarrollo: cognitiva, lingüística y social.

Este mismo dato también se constata en un estudio realizado recientemente sobre el impacto psicológico de la negligencia familiar en la conducta, personalidad y adaptación social y escolar de los niños que sufren este tipo de abuso (Ruiz y Gallardo, 2002).

Todos estos datos nos indican la magnitud del problema al que nos enfrentamos y la necesidad de estudios que nos permitan determinar cuáles son los factores que intervienen en tan dañina forma de desprotección.

Asimismo, consideramos esencial clarificar varios aspectos que nos puedan ayudar en cierta medida en el proceso de detección del abandono físico. Y para ello es necesario dar respuesta a tres de las cuestiones que Gaudin (1993) plantea como básicas para definir el concepto de abandono físico: ¿cuáles son los cuidados y atenciones mínimos e indispensables que un menor debe recibir?; ¿qué tipo de acciones u omisiones constituyen una conducta negligente?; y ¿qué efectos deben tener dichas acciones u omisiones en la salud, seguridad o desarrollo del menor para ser consideradas negligentes?

2. DIFICULTADES PARA LA DELIMITACIÓN DEL ABANDONO FÍSICO

La primera dificultad para delimitar el concepto de abandono físico surge cuando intentamos concretar quién debe satisfacer las necesidades básicas del niño. Si asignamos estrictamente esta responsabilidad a los progenitores corremos el riesgo de culpabilizar a todos aquellos padres que por vivir en ambientes marginales y contar con escasos medios económicos tienen grandes dificultades para cubrir las necesidades de sus hijos.

Lógicamente, este planteamiento tiene el peligro de absolver a los padres de la responsabilidad individual del cuidado de sus hijos, de ahí que surjan definiciones tales como la del modelo ecosistémico.

Desde este punto de vista, se plantea que el abandono físico se produce cuando las necesidades básicas de los niños no son satisfechas, independientemente de la causa (Dubowitz y cols., 1993). Así evitamos basar la definición en quién o quiénes son responsables del niño y sus necesidades, ya que se supone que el efecto en el niño es el mismo y no hace falta tener en cuenta la causa. La sociedad en su conjunto (entidades, instituciones, etc.) podría ser responsable de la satisfacción de las necesidades básicas de los niños.

La sustitución del anticuado concepto de *abandono* y la institucionalización del término *desamparo* (Ley 21/1987, de 11 de Noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de Adopción), nos permite un pequeño avance en la delimitación del concepto global de maltrato infantil y de cada una de sus formas (abandono físico, maltrato físico, abandono emocional, etc.). Este marco legislativo establece tres grados de desprotección:

- Situaciones que se producen por el *imposible ejercicio* de los deberes de protección (fallecimiento de padres, prisión, enfermedades incapacitantes, etc.) que hacen que el niño no reciba ni cuidados ni atención.

- Situaciones que se producen por el *incumplimiento* de los deberes de protección. Los responsables del niño renuncian total y absolutamente a cumplir sus deberes de protección (renuncian a la paternidad, lo abandonan a terceros o lo dejan solo, en completa desatención). Es la forma más estricta de desamparo.
- Situaciones que se producen por un *inadecuado cumplimiento* de los deberes de protección.

A partir de esta clasificación vemos claramente que para valorar una situación de desprotección como abandono físico, el cuidador debería renunciar total y absolutamente a cubrir las necesidades básicas del niño (incumplimiento), debería satisfacer inadecuadamente las necesidades esenciales del niño (inadecuado cumplimiento; por ej., padres que priorizan sus necesidades ante las necesidades fundamentales de los hijos) o debería ser incapaz de proporcionarle al niño lo más esencial como consecuencia de graves penurias económicas u otras circunstancias (imposibilidad).

Aunque las definiciones existentes presentan algunas deficiencias, los autores al menos coinciden en que los actos de omisión del *abandono físico* suelen referirse al fracaso de los padres o cuidadores en la realización adecuada de sus deberes como responsables del menor (Knutson, 1995).

La segunda dificultad para la delimitación del abandono físico surge cuando tratamos de establecer el grado de daño exigido para que una situación sea entendida como tal. Martínez y de Paúl (1993) consideran que la toma de decisiones sobre el abandono físico está condicionada por los valores sociales y culturales de cada contexto e incluso por los valores de los profesionales de protección a la infancia (no hay un acuerdo por parte de padres y profesionales sobre lo que es básico y esencial para el desarrollo de un niño).

Estos autores hacen una diferenciación entre maltrato por negligencia y abandono físico. El *maltrato por negligencia*, de mayor incidencia que el abandono físico, se caracteriza por actuaciones inconvenientes de los cuidadores/progenitores ante las necesidades físicas, sociales, psicológicas e intelectuales del niño y por una falta de previsión de futuro respecto al menor. Estos padres, de manera inconsciente o por ignorancia, priorizan sus necesidades personales (necesidades adicionales) ante las necesidades básicas de los menores. En cambio, el *abandono físico* se caracteriza por actuaciones extremas de negligencia que dejan graves secuelas físicas en el niño.

La cuestión es la siguiente: ¿dónde debemos poner el límite entre aquello que deja huella, y por tanto puede medirse, y el fracaso en cubrir las necesidades básicas infantiles?. De ahí que la mayoría de los autores utilicen como sinónimos los términos abandono físico y negligencia infantil.

Algunas definiciones significativas donde abandono físico y negligencia infantil se utilizan indistintamente son las siguientes:

- Polansky y cols. (1972) entienden por abandono físico "toda situación en la que el cuidador responsable del niño, de manera deliberada o por una extraordinaria falta de atención, permite que el niño experimente un sufrimiento evitable y/o fracasa en proporcionarle uno o varios de los aspectos básicos y esenciales para el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y emocionales".
- Arruabarrena y De Paúl (1994) entienden por abandono físico "aquella situación donde las necesidades físicas básicas del menor (alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia en las situaciones potencialmente peligrosas, educación y/o cuidados médicos) no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño". Esta definición, a diferencia de la anterior, se centra en las necesidades del niño que no son cubiertas y no tanto en los posibles comportamientos de los padres.
- Cantón y Cortés (1997) entienden por abandono físico

"aquellas conductas de omisión en los cuidados físicos por parte de los padres o del cuidador permanente del niño que pueden provocar o provocan daños físicos, cognitivos, emocionales o sociales o daños a otros o a sus propiedades como resultado de las acciones del niño".

3. CRITERIOS PARA LA DETECCIÓN DEL ABANDONO FÍSICO

Las manifestaciones características para la detección del abandono físico infantil son las siguientes: la alimentación, la higiene, el vestido, la supervisión, la salud y la educación del niño.

A continuación, en el cuadro 1 describimos cada uno de los indicadores del abandono físico.

CUADRO 1. INDICADORES Y/O MANIFESTACIONES DEL ABANDONO FÍSICO INFANTIL

1. ALIMENTACIÓN

La alimentación que recibe el niño es escasa, deficitaria a nivel nutricional o no es la adecuada para el momento evolutivo que atraviesa. En algunos casos la negligencia de los cuidadores es tal, que proporcionan al menor alimentos en mal estado o cosas no comestibles para su edad, sin ser conscientes de ello.

Repercusiones:

a) Enlentecimiento o interrupción del crecimiento del menor. Niños que nacen con una talla y peso normal pero que en un determinado momento – entre el primer y segundo año de vida – se estancan, o crecen muy lentamente para su edad. Es uno de los primeros signos de negligencia parental. El crecimiento físico es un proceso que necesita para su normal evolución de un aporte adecuado de energía y nutrientes, necesarios para la formación de los nuevos tejidos.

* Lo que algunos autores denominan enanismo de abandono, niños cuya talla mínima corresponde, a veces, al enanismo, que viven en condiciones familiares patológicas y que, apartados de su medio, tienen una aceleración del crecimiento rápida e importante. Los lactantes comen con voracidad una vez hospitalizados. Este cuadro también se ha relacionado íntimamente con el abandono emocional.

* En el plano psicológico, los estudios han confirmado la dimensión de intenso sufrimiento del niño frente a una madre que experimenta desinterés hacia él y la existencia de claras negligencias hacia el menor (que se manifiestan fundamentalmente en deficiencias nutritivas graves).

b) Diarreas agudas en el menor debidas al consumo de alimentos en mal estado o de alimentos inadecuados para el momento evolutivo que atraviesa. Esta es una de las consultas más frecuentes en los servicios de urgencias. Tiene una mayor gravedad cuanto más pequeño es el niño, y es más frecuente entre los 6 y 18 meses de edad, pudiendo causar la deshidratación del menor.

c) Vitaminopatías. Carencias vitamínicas en el menor, atribuibles a déficits nutricionales, que suele darse fundamentalmente en población con pocos recursos (pudiendo llevar al raquitismo).

d) Caries en un número abundante de dientes por una alimentación inadecuada pudiendo dificultar a la vez la masticación del menor de determinados alimentos.

2. HIGIENE

Hace referencia a la falta de higiene corporal en el menor o a su escasa limpieza. El niño va constantemente sucio, siendo su apariencia la de no haberse lavado en varios días (pelo sucio y enmarañado, piel y dientes sucios) y llevando frecuentemente la ropa sucia y/o rota.

Puede ocasionar lesiones orgánicas cuando el manto cutáneo queda cubierto por una "coraza hidrosoluble" que persiste durante largos periodos de tiempo en determinadas zonas del cuerpo del niño.

Esta carencia de higiene corporal también puede provocar graves consecuencias en el menor, como enrojecimientos e irritaciones en zonas genitales como consecuencia de que el menor puede pasar horas sin que los padres les cambien los pañales sucios, caries, deformaciones e infecciones frecuentes en la boca por falta de higiene dental,…

3. VESTIDO

Es el inapropiado vestido del menor en relación con la época climática del momento, pudiendo causarle lesiones graves. El menor no lleva la indumentaria adecuada a la estación del año en la que se encuentra. Esto se agrava especialmente en épocas de mucho frío o excesivo calor.

4. SUPERVISIÓN

Hace referencia a la protección, vigilancia y seguridad del menor dentro y fuera del hogar, especialmente durante los primeros años de vida del niño, que son cuando este necesita una mayor atención, cuidado y supervisión. Las consecuencias de la constante falta de supervisión por parte del cuidador pueden ser muy graves para el niño. Los accidentes domésticos por negligencia del cuidador más frecuentes en un niño de corta edad son los siguientes:

- Congelaciones, quemaduras e incluso deshidrataciones del menor por permanecer durante horas en ambientes excesivamente fríos o calurosos, sin una protección adecuada (especialmente en lactantes y en niños de edad preescolar).
- Intoxicaciones reiteradas del menor debidas a que el cuidador deja sustancias tóxicas al alcance del niño (lejías, detergentes, cosméticos, medicamentos, bebidas alcohólicas, pinturas, etc,…).
- Lesiones producidas por objetos cortantes o punzantes (tijeras, cuchillos, clavos, cuchillas de afeitar, cristales,…).
- Lesiones del menor por caídas al suelo desde la cama, mesa, cambiador, por las escaleras e incluso por el balcón, etc,…
- Asfixia por tragarse objetos pequeños como botones, monedas, por la tendencia infantil natural de meterse todas las cosas en la boca.
- Aplanamiento del occipucio por el mantenimiento horario del lactante en posición decúbito supino sin movilización, pudiendo llegar a deformar el cráneo del menor.
- Descargas eléctricas (enchufes, aparatos eléctricos, etc,…)
- Accidentes producidos por dejar al bebe o al menor sólo en casa durante largos períodos de tiempo sin nadie que le supervise.
- Accidentes producidos por dejar al menor a cargo de una persona que está gravemente incapacitada para cuidarlo (edad avanzada, minusvalía física grave, trastorno mental, corta edad,…).

- Dejar al menor con una persona (no de total confianza), sin proporcionar información acerca del paradero y sin advertir del tiempo que van a tardar en recogerlo.
- Lesiones producidas por desalojar al menor del domicilio, de forma temporal o permanente, sin garantizarle un lugar donde ir.
- Infecciones producidas en el menor (bebe) por el consumo de restos de comida, como consecuencia de haber dejado el cubo de basura accesible para el niño.
- Infecciones producidas por una falta de higiene en el hogar, desperdicios y suciedad en toda la vivienda (caminar por encima de restos de alimentos sin calzado, chinches, animales domésticos sin los mínimos cuidados higiénicos, cucarachas, ratones/ratas, las mismas sábanas durante meses, colchones sucios, excrementos esparcidos sin que funcionen los baños,…).
- Deshidrataciones agudas por negligencias (por ej.:, por tener un radiador pegado al lugar donde duerme el menor)

5. SALUD

Este indicador se refiere a las negligencias del responsable del menor en cuanto a los cuidados sanitarios del niño. Las manifestaciones pueden ser dos:

a) Despreocupación en cuanto a la atención del menor enfermo, como por ejemplo:

- Acudir tarde al centro sanitario en casos graves.
- Negar la aplicación de determinadas medidas indispensables para el menor.
- Aportar insuficientes datos clínicos previos del menor.
- Incumplir los tratamientos prescritos.
- Ignorar los consejos ante las enfermedades crónicas.
- Despreocupación en las enfermedades incapacitantes.

b) Despreocupación por las visitas de salud o lo que es lo mismo, ausencia de cuidados médicos rutinarios (revisiones médicas periódicas y vacunaciones del menor).

6. EDUCACIÓN

La negligencia se produce cuando los responsables del menor no muestran ningún interés por sus necesidades educativas.

Repercusiones:

- Retraso en la consolidación de adquisiciones madurativas (lenguaje, motricidad, cognición,…), que puedan ser consecuencia de carencias en la estimulación del menor (durante los primeros años de vida) por parte del cuidador o cuidadores.
- Retraso o inadecuación en la adquisición de conocimientos y aprendizajes, y dificultades en la vida relacional del menor, todo ello como consecuencia de una ausencia de estimulación del menor en etapas posteriores, especialmente en edad preescolar y escolar.
- Problemas de aprendizaje y/o fracaso escolar del menor como consecuencia de su desescolarización, absentismo escolar repetido e injustificado, tardía escolarización, todo ello por una total despreocupación por parte del/los cuidador/es de su educación.

Una alimentación adecuada es esencial en determinados periodos del desarrollo de un niño. Las consecuencias de una inadecuada o escasa alimentación pueden ser muy graves dependiendo del caso: retraso o irrupción del crecimiento, diarreas agudas debidas al consumo de alimentos en mal estado o de alimentos inadecuados para el momento evolutivo; carencias vitamínicas, raquitismo, caries, etc.

No es fácil valorar si la alimentación que recibe un niño es la adecuada o no para el momento evolutivo que atraviesa. La ausencia de criterios claros y precisos al respecto, dificulta la toma de decisiones por parte del profesional: ¿qué alimentos debe aportar diariamente la familia al niño según la edad?, ¿en qué cantidad?, ¿con qué frecuencia?, ¿cómo de variada tiene que ser la dieta?, etc.

Lo mismo ocurre con el resto de los indicadores del abandono físico: ¿debe presentar el niño lesiones corporales, irritaciones o infecciones por la falta de higiene para valorar la situación como negligente o es suficiente con que el niño lleve ropa sucia o rota y tenga la apariencia de no haberse lavado en varios días?, ¿cómo valorar como situación de desprotección el hecho de que el menor no lleve la indumentaria adecuada a la época climática, si no se producen graves repercusiones en el niño?, ¿cuál debe ser la supervisión del menor dentro y fuera del hogar según la edad? ¿debe ocasionar un accidente doméstico lesiones físicas (intoxicaciones, quemaduras, etc.) para poder considerar la situación como negligente?, etc.

Quizás esté más clara la delimitación de indicadores tales como los cuidados médicos del niño y su educación. La salud del niño podemos medirla a través de manifestaciones como las revisiones médicas periódicas y las vacunaciones del menor, y la educación del menor a través del reiterado absentismo escolar o la desescolarización de éste.

La cuestión es la siguiente, las revisiones médicas y vacunaciones del niño pueden estar cubiertas, pero en cambio puede que el menor no reciba las atenciones y los cuidados sanitarios adecuados cuando se encuentra enfermo, puede que los padres incumplan los tratamientos prescritos e incluso ignoren los consejos que se le hacen. También puede que el niño acuda regularmente al colegio pero que los padres no muestren ningún interés por sus necesidades educativas (ausencia de estimulación o inadecuación en la misma).

Evidentemente, ninguno de estos indicadores por sí mismo prueba nada en absoluto. La presencia o no de abandono físico en el niño vendrá determinada por la cronicidad de una o varias de las manifestaciones señaladas anteriormente y por la existencia o no de secuelas físicas serias en el niño.

El problema surge al intentar delimitar cuáles son las secuelas que debe presentar un niño consecuentes a uno o varios de estos indicadores para poder establecer que se encuentra en una "clara situación" de abandono físico.

En este sentido el marco legislativo ayuda poco. La Ley Orgánica 1/1996 de 15 de Enero, de protección jurídica del menor de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, plantea la distinción entre situaciones de riesgo y de desamparo. Teóricamente, la distinción de estas dos situaciones o grados de desprotección debería permitir la delimitación de cada una de las formas de maltrato infantil, aunque en la práctica no es así.

Las *situaciones de riesgo*, se caracterizan por la existencia de un perjuicio para el menor que no alcanza la gravedad suficiente para justificar la separación del menor del núcleo familiar, la citada intervención se limita a intentar eliminar, dentro de la institución familiar, los factores de riesgo. En las *situaciones de desamparo*, la gravedad de los hechos aconseja la extracción del menor de la familia, se concreta en la asunción por la Entidad Pública de la tutela del menor y la consiguiente suspensión de la patria potestad o tutela ordinaria.

Pero tal y como señalan Martínez y De Paúl (1993), detectar situaciones negligentes, puede complicarse aún más, dado que el mayor problema al que nos enfrentamos en los casos de abandono físico es que el profesional que "convive" con estas familias

puede mostrarse negligente ante la cotidianeidad de la situación.

Asimismo, los resultados de una investigación realizada en la ciudad de Badajoz durante los años 1997, 1998 y 1999 (Moreno, 2002), evidencian la dificultad para delimitar el abandono físico como tipología pura. En la mayoría de los menores en situación de abandono físico se constata la presencia de indicadores de otros tipos de desprotección. Concretamente, un 35,1% de expedientes familiares de *abandono físico* tienen asociadas manifestaciones de *abandono emocional* (indiferencia ante las señales del niño, ausencia de interacciones afectivas, etc.), y un 10,5% de expedientes tienen asociados indicadores de *maltrato emocional* (criticas constantes al menor, amenazas, chantajes, desigualdad de trato a los hijos, etc.).

4. MODELOS EXPLICATIVOS DEL ABANDONO FÍSICO

En la actualidad, el conocimiento acerca de las causas del abandono físico infantil es muy escaso, dada la poca investigación al respecto en relación a otras formas de maltrato tales como el maltrato físico y el abuso sexual, donde los estudios son considerables.

Erróneamente, muchas de las conclusiones de estudios globales relativos a la causalidad del maltrato infantil o de investigaciones específicas sobre el maltrato físico, se extrapolan a otras tipologías como el abandono físico y el maltrato y abandono emocional.

El modelo asociado con mayor frecuencia para explicar el abandono físico ha sido el sociológico, que ha centrado su etiología en las situaciones de carencia económica en que se produce (Wolock y Horowitz, 1984).

Herrenkohl y cols. (1983), plantean que dado que en los casos de abandono físico se evidencia una ausencia de habilidades en el cuidado de los niños y un desconocimiento de sus necesidades, existe un "síndrome de apatía" o de falta de motivación en los progenitores, que se manifiesta en un rechazo por satisfacer las necesidades de la familia, en la inadecuada supervisión de los niños, en la ausencia de cuidados médicos, etc. Se puede pensar que en los casos de abandono físico el niño, aunque actúe, no "participa" en la interacción y, haga lo que haga, no estimula ni motiva ningún tipo de comportamiento en los padres.

Las hipótesis de tipo cognitivo plantean que los padres negligentes no manifiestan el mismo tipo de reacciones de irritación ante estímulos estresantes que los padres maltratadores físicos (Bauer y Twentyman, 1985).

Larrance y Twentyman (1983) detectan que las madres negligentes presentan distorsiones cognitivas similares a las de las madres maltratadoras físicas, pero mucho menos intensas, que se centran en una percepción negativa del niño y en atribuciones internas y estables de sus comportamientos negativos. En el caso de las madres negligentes se trata de atribuciones y distorsiones más crónicas que provocan un "único patrón de respuesta" independiente del tipo de comportamiento del niño. Esto parece corroborar el hecho de que los padres negligentes no responden socialmente a las situaciones ambientales. Que los hijos se comporten de manera positiva o negativa, con éxito o con fracaso no afecta a las atribuciones que los padres hacen de tales conductas. El comportamiento de los padres negligentes a la hora de afrontar los problemas no es la irritabilidad ni la agresión, sino la evitación (Wolfe, 1985).

Factor y Wolfe (1990) consideran que en el abandono físico es muy importante el grado de psicopatología parental. Pero los estudios al respecto sólo confirman esta hipótesis en los casos de retraso mental y no en otro tipo de síntomas psicopatológicos.

En cuanto a la mayor incidencia de madres con CI límite entre los casos de negligencia. Según Tymchuc y Andron (1990), si bien es cierto que muchas madres negligentes tienen limitada capacidad intelectual, haciendo una lectura inversa de los datos, no todas las madres con retraso mental son negligentes. Así, la negligencia podría atribuirse a la falta de habilidades en el cuidado de los hijos, a un desconocimiento de las etapas evolutivas, etc.

Uno de los trabajos de investigación más relevantes y especializados en los casos de abandono físico (con madres negligentes), es el realizado por Polansky y cols. (1972). Según este estudio existen cinco tipos de madres negligentes: apática, inmadura, con retraso mental, con depresión reactiva y psicótica. Todas ellas están incapacitadas para el desempeño del rol parental y, por tanto, fracasan a la hora de satisfacer las necesidades básicas de los hijos. La hipótesis esencial es que se trata de familias en las que las madres se encuentran objetivamente aisladas y subjetivamente solas (Polansky, 1985). Se supone que estas madres se encuentran socialmente inmovilizadas y emocionalmente hundidas debido a una soledad crónica y severa. Lo importante es el análisis de las causas de esta soledad. Puede tratarse de factores caracteriológicos como el miedo a la cercanía, sentimiento de inutilidad que disuaden del acercamiento a los otros, infradesarrollo de las habilidades sociales o rasgos de personalidad que provocan rechazo. Puede tratarse de aspectos situacionales como la movilidad geográfica, la apariencia externa rechazante, la maternidad adolescente o sin pareja, etc.

En ese mismo trabajo, Polansky y cols apoyan la importancia de los factores de personalidad. Comparando madres negligentes y un grupo control no encuentran diferencias desde el punto de vista de las posibilidades de apoyo social objetivo, en las características del ambiente en el que vivían ambos grupos. Sin embargo, para estas madres el ambiente era menos amistoso y potenciador de ayuda, vivían en una mayor soledad y tenían menos posibilidades de acercamiento para conseguir apoyo emocional e instrumental. A pesar de vivir en ambientes similares, su ecología psicológica era muy diferente, no se sentían emocionalmente apoyadas y estaban solas.

Una perspectiva más actual que plantea explicaciones concretas y comprobables de las conductas negligentes es el modelo de afrontamiento del estrés de Hillson y Kuiper (1994). Un aspecto importante que introducen es que plantean cuáles son las estrategias que utilizan las personas con alto riesgo de llegar a ser negligentes a la hora de resolver los problemas: falta de implicación conductual y psicológica, eliminación de actividades y búsqueda de apoyo social inapropiado.

Y por último, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, aparece un planteamiento desde la perspectiva del procesamiento de la información. En esta línea destacamos los modelos de Crittenden (1993) y Milner (1995).

Crittenden (1993), al igual que Milner (1995) en el caso del maltrato físico, considera que es posible que el estilo de procesamiento de información contribuya a la capacidad para percibir aspectos esenciales de los diferentes estados de los niños, interpretar adecuadamente el significado de tales percepciones, seleccionar las respuestas adaptativas y responder de forma que se satisfagan las necesidades de los niños. Se supone que los padres experimentan la realidad e interpretan su significado de manera diferente, seleccionan diversas respuestas de distintos repertorios, y las ponen en funcionamiento bajo condiciones diferentes. Según este planteamiento:

Desde el punto de vista perceptivo, habría un sesgo sistemático para no percibir señales indicativas de la necesidad de atención y cuidado del niño. Pudiendo tratarse de señales de comunicación interpersonal (el llanto del niño) o de señales contextuales (el frío, el tiempo que lleva el niño sin comer, etc.) a las que algunos padres no son capaces de responder, dada su exclusión perceptiva. Desde el punto de vista interpretativo, se asignarían significados a las señales del niño que justifican la conducta de evitación o la ignorancia de tal señal. Las interpretaciones inadecuadas pueden darse por la tendencia de los padres negligentes a sobreestimar la capacidad del menor para cuidarse a sí mismo, o por creencias erróneas sobre las formas más o menos adecuadas de cuidar a los niños. Desde el punto de vista de la selección de las respuestas, los padres negligentes tenderían a creer que ellos no pueden cambiar de manera eficaz las situaciones de los demás y que ninguna respuesta será eficaz para satisfacer

la necesidad del menor ("indefensión aprendida"). Esto se puede producir por la poca experiencia en el cuidado de otros niños o por no haber tenido modelos en los que aprender respuestas adecuadas. Y desde el punto de vista de la puesta en marcha de la conducta, en los padres negligentes se daría un sesgo sistemático que favorecería otras prioridades (por ejemplo, las demandas personales) sobre las necesidades del niño.

La gran aportación de este trabajo se encuentra en la propuesta de superación de las variables socioeconómicas e incluso de la mera argumentación de una falta de habilidades para cuidar a los hijos.

En el estudio que realizamos en la ciudad de Badajoz con la finalidad de determinar cuáles son las variables que intervienen en el abandono físico (Moreno, 2002), constatamos la influencia de los siguientes factores:

Al menos uno de los cuidadores ha sido víctima de negligencias durante su infancia (*antecedentes parentales de desprotección*), dato que coincide con los estudios de Kaufman y Zigler (1989), Belsky (1993) y Browne y Linch (1995). Según estos autores, el historial previo de crianza de los progenitores condiciona el estilo interactivo entre padres e hijos, el conocimiento acerca del desarrollo infantil y el cuidado y la atención que proporcionan al niño.

Las *relaciones de pareja* de los cuidadores presentan frecuentes altibajos, con momentos conflictivos y momentos positivos de convivencia. Observamos dificultades en la comunicación de la pareja y existe un notable desequilibrio en el balance de poder en la relación. Dato que coincide con el estudio realizado por Belsky en 1993 sobre el maltrato infantil y la calidad de la relación matrimonial.

Las *relaciones con la familia extensa* son conflictivas y en escasas ocasiones recurren a ella. Esto provoca que en ocasiones los cuidadores respondan inadecuadamente a las demandas de los miembros más pequeños de la unidad familiar, dado que no cuentan con el apoyo de la familia extensa cuando lo necesitan.

Las *relaciones sociales* de los responsables del niño son escasas o nulas. Por un lado observamos que la disponibilidad de los vecinos y/o amigos es escasa y por otro que los cuidadores tienden a mostrarse reticentes a la hora de pedir ayuda a personas cercanas. Estas últimas conclusiones coinciden con los estudios de Cameron (1990) y Tzeg, Jackson y Karlson (1992) y Belsky (1993), sobre la relación existente entre el maltrato infantil y el aislamiento social.

También confirmamos que en las familias con niños en situación de abandono físico no hay organización en cuanto a la *realización y el reparto de las tareas domésticas*. Esta afirmación nos acerca al estudio de Crittenden (1988), en el que se constata que en las familias negligentes ningún miembro adulto asume la responsabilidad en las tareas de organización doméstica.

En relación a la posible influencia de la variable *condiciones de la vivienda*, constatamos resultados similares a los del estudio de Coulton y cols. (1995). Todo parece indicar que la inestabilidad residencial se relaciona significativamente con el maltrato infantil.

Los *hábitos de crianza, atención y cuidados al niño* son inadecuados. Resultados que coinciden con las investigaciones de Gaudin y cols. (1996) y Oliva y cols. (1995). Los cuidadores no tienen claro cuáles son las necesidades físicas y afectivas de los menores a su cargo, la percepción de los niños es negativa, las expectativas inapropiadas, la comunicación deficitaria, en algunos casos los roles están invertidos, apenas pasan tiempo con los niños y las interacciones son mínimas.

En una reciente investigación realizada por Gracia (2002) se constata que la conducta parental en las familias de las que se sospecha la existencia de maltrato infantil (maltrato físico, psicológico o negligencia) se caracteriza por menores expresiones físicas y verbales de afecto y por niveles elevados de hostilidad, agresividad, indiferencia, negligencia y rechazo.

Asimismo, al igual que Crittenden (1988), comprobamos que el *nivel educativo de los cuidadores* es básicamente bajo (apenas han cursado estudios o han cursado estudios muy ele-

mentales y manifiestan indiferencia respecto a la educación de los niños).

Otro aspecto valorado es la *situación laboral de los cuidadores*. Nuestros resultados coinciden de nuevo con los de Belsky (1993) y Coulton y cols (1995). Según estos autores, el desempleo, debido a los apuros económicos y/o a la pérdida de estima que ocasiona, es un factor común en el maltrato infantil, al igual que la insatisfacción laboral. En nuestro estudio, la situación laboral es inestable, carecen de empleos estables, el grado de insatisfacción laboral es muy elevado y la actividad laboral que desempeñan en la mayoría de los casos tiene un carácter ilegal.

5. CONCLUSIONES

Es preciso clarificar numerosos aspectos en relación al abandono físico infantil. La detección, y por tanto la prevención del mismo, pasa por consideraciones tales como la delimitación de las necesidades básicas de los menores en las diferentes etapas del desarrollo (por edades).

Generalmente, cuando tomamos la decisión de notificar una situación de abandono físico es cuando es muy evidente, reincidente y grave. Esto dificulta el poder poner en marcha estrategias preventivas a tiempo, lo que supone en numerosas ocasiones la separación inmediata del menor de su núcleo familiar, y por tanto, la imposibilidad de realizar un trabajo con toda la familia. Es necesario encontrar vías de notificación con síntomas más leves (riesgo), puesto que un caso detectado precozmente ofrece más posibilidades tanto de prevención como de intervención, una mayor probabilidad de obtener éxito, un menor perjuicio o daño para el niño, y, lo que es también muy importante, evitamos la separación del núcleo familiar.

Por tanto, es necesario concretar en mayor medida cuáles son las *necesidades físicas básicas* de los niños. En relación a la higiene (higiene corporal, en la alimentación, en el vestido y en el entorno); al sueño (cuántas horas debe dormir un niño, en qué condiciones, la necesidad de respetar los horarios de sueño y evitar situaciones estresantes antes de acostarse, la importancia de procurarle un ambiente relajado y silencioso, etc.); a la alimentación (la necesidad de proporcionarle una alimentación suficiente y variada, adaptada a la edad, realizar las comidas en horarios fijos, etc.); a la salud (visitas o revisiones médicas periódicas, seguir el calendario de vacunaciones, etc.); a la supervisión (cómo prevenir accidentes domésticos, como por ejemplo, mantener medicamentos y productos tóxicos lejos del alcance, enseñarle a respetar normas en el medio abierto, etc.); etc.

Debemos delimitar con mayor claridad cuáles son sus *necesidades emocionales básicas*. En relación al afecto (cómo demostrárselo y decírselo); a la aprobación (como reaccionar cuando hace las cosas bien, cómo animarle cuando no consigue hacer las cosas, etc.); a la estima (la necesidad de escucharle intentando entender cómo se siente, charlar con él, compartir juegos, etc.); a la identidad (aceptarle y valorarle, evitando comparaciones); a la seguridad y pertenencia (favorecer la relación del niño con compañeros del colegio, vecinos y amigos, establecer normas y límites claros que el niño pueda entender); a la seguridad emocional (disponibilidad, protección, resolución de los conflictos mediante explicaciones, que las exigencias se adecuen a la edad del niño, que haya coherencia en las exigencias, que exista la posibilidad de revisar las decisiones tomadas ante las protestas del niño, etc.); etc.

Es fundamental precisar cuáles son las *necesidades sociales básicas* de los niños. En lo relativo al ocio y tiempo libre (la necesidad de una programación televisiva controlada, paseos, excursiones, etc.); a las relaciones sociales (fomentar el contacto e interacción con iguales e incorporación a grupos y asociaciones infantiles); a la participación y la autonomía progresiva del niño; etc.

Y por último, es un requisito indispensable concretar cuáles son sus *necesidades cognitivas básicas*. En relación a la estimulación sensorial (la necesidad de proporcionarle un entorno con gran variedad de estímulos, estimulación lingüística, etc.); a la exploración física y social (con-

tactos con un entorno físico y social rico en objetos, juguetes, elementos naturales y personas, etc.); a la comprensión de la realidad física y social (escucharle y responder de forma contingente a sus preguntas, hacerle participar en el conocimiento de la vida, el sufrimiento, el placer y la muerte, las relaciones y los vínculos, transmitir actitudes, valores y normas, etc).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arruabarrena, M.I. (1998). Violencia y familia: un programa de tratamiento para familias con problemas de maltrato y/o abandono infantil. En E. Echeburúa (Dirs), *Personalidades Violentas* (pp.187-204). Madrid: Pirámide

Arruabarrena, M.I. y De Paúl, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide

Arruabarrena, M.I., De Paúl, J. y Torrés, B. (1996). *El maltrato infantil: detección, notificación, investigación y evaluación. Programa para la mejora del sistema de atención social a la infancia (SASI)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Bauer, W.D. y Twentyman, C.T. (1985). Abusing, neglectful and comparison mothers´responses to child-related and non-child-related stressors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *53*(3), 335-343.

Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, *114*, 413-434.

Browne, K.D. y Linch, M. (1995). Child abuse and its modes of transmission. *Child Abuse Review*, *4*, 1-3.

Cameron, G. (1990). The potential of informal social support strategies in child welfare. En M. Rothery y G. Cameron, *Child maltreatment: expanding our concept of helping* (pp.145-167). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.

Cantón, J. y Cortés, M.A. (1997). *Malos tratos y abuso sexual infantil*. Madrid: Siglo XXI.

Coulton, C., Korbin, J., Su, M. y Chow, J. (1995). Community level factors and child maltreatment rates. *Child Development*, *66*, 1262-1276.

Crittenden, P. (1988). Family and dyadic patterns of functioning in maltreating families. En K. Browne, C. Davies, Stratton, *Early prediction and prevention of child abuse* (pp.161-189). Londres: John Wiley & Sons Ltd.

Crittenden, P. (1993). An information processing perspective on the behavior of neglectful parents. *Criminal Justice and Behavior*, *20*, 27-49.

De Paúl, J, Arruabarrena, M.I, Torres, B. y Muñoz, R. (1995). La prevalencia del maltrato infantil en la provincia de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, *71*, 49-58.

De Paúl, J. y Arruabarrena, M.I. (1996). *Manual de protección infantil.* Barcelona: Masson

De Torres, P. y Espada, F.J. (1996). *Violencia en casa.* Madrid: Aguilar.

Dubowitz, H., Black, M., Starr, R.H. y Zuravin, S. (1993). A conceptual definition of child neglect. *Criminal Justice and Behavior*, *20*, 8-27.

Factor, D.C. y Wolfe, D.A. (1990). Parental psychopathology and high-risk children. En R.T. Ammerman y M. Hersen (Eds.), *Children at risk. An evaluation of factors contributing to child abuse and neglect.* Nueva York: Plenum Press.

Gaudin, J. M., Polansky, N.A., Kilpatrick, A.C. y Shilton, P. (1996). Family functioning in neglectful families. *Child Abuse and Neglect*, *20*, 363-377.

Gaudin, J.M. (1993). Effective intervention with neglectful families. *Criminal Justice and Behavior*, *20*, 66-89.

Gracia, E. (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: percepciones de padres e hijos. *Psicothema, 14*(2), 274-279.

Herrenkohl, R.C., Herrenkohl, E.C. y Egolf, B.P. (1983). Circunstances surrounding the occurrence of child maltreatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *51*(3), 424-431.

Hillson, J.M. y Kuiper, N.A. (1994). A stress and coping model of child maltreatment. *Clinical Psychology Review*, *14*, 261-285.

Inglés, A. (1991). *El maltrato infantil en Cataluña. Estudio global y balance de la situación actual.* Documento no publicado, Departamento de Bienes-

tar Social. Dirección General de Atención a la Infancia. Generalitat de Cataluña.

Jiménez, J., Moreno, M.C., Oliva, A., Palacios, J. y Saldaña, D. (1995). *El maltrato infantil en Andalucía. Sevilla.* Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.

Kaufman, J. y Zigler, E. (1989). The intergenerational transmission of child abuse. En D. Cicchetti y V. Carlson, *Child maltreatment: theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 129-150). Cambridge: Cambridge University Press.

Knutson, J.F. (1995). Psychological characteristics of maltreated children: putative risk factors and consequences. *Annual Review of Psychology*, *46*, 401-431.

Larrance, D.T. y Twentyman, C.T. (1983). Maternal attributions and child abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, *92*(4), 449-457.

Martínez, A. y De Paúl, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.

Milner, J.S. (1995). La aplicación de la teoría del procesamiento de la información social al problema del maltrato físico a niños. *Infancia y Aprendizaje*, *71*, 125-134.

Morales, P., Vicioso, F.C., Garrón, M. y Moreno, J.M. (1999). *El maltrato infantil. Un enfoque desde los Servicios Sociales*. Ayuntamiento de Badajoz (IMSS).

Moreno, J.M (2003). Estudio sobre las repercusiones lingüísticas del maltrato y abandono emocional infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 23*(4), 211-222

Moreno, J.M. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Revista Anales de Psicología, 18*(1), 136-150

Moreno, J.M. (2002). *Maltrato infantil. Teoría e investigación.* Madrid: EOS.

Moreno, J.M. (2002). *Variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil comparativamente con otros tipos de maltrato infantil* (Tesis Doctoral). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Moreno, J.M. (2004). Etiología del maltrato infantil: estilo educativo, prácticas de crianza y contexto social. *Revista Psicología y Salud, 14*(1), 121-134

Oliva, A., Moreno, M.C., Palacios, J. y Saldaña, D. (1995*).* Ideas sobre la infancia y predisposición hacia el maltrato infantil. *Infancia y Aprendizaje*, *71*, 111-124.

Pino, M., Herruzo, J. y Moza, E. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. *Child Abuse and Neglect*, 24, 911-924.

Polansky, N.A. (1985). Determinants of loneliness among neglectful and other low-income mothers. *Journal of Social Service Research*, *8*, 1-15.

Polansky, N.A., De Saix, C. y Sharlin, S.A. (1972). *Child neglect. Understanding and reaching the parent.* Washington: Child Welfare League of America.

Polansky, N.A., Gaudin, J.M., Ammons, P.W. y Davis, K.B. (1985). The psychological ecology of the neglectful mother. *Child Abuse and Neglect*, *9*, 265-275.

Ruiz, I. y Gallardo, J.A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18 (2), 261-272.

Tymchuc, A. J. y Andron, L. (1990). Mothers with mental retardation who do or do not abuse or neglect their children. *Child Abuse and Neglect*, *14*, 313-324.

Tzeng, O., Jackson, J. y Karlson, H. (1992). *Theories of child abuse and neglect: differential perspectives, summaries and evaluations.* Nueva York: Praeger.

Wolfe, D. (1985). Child abusive parents: an empirical review and analysis. *Psychological Bulletin*, *97*(3), 462-482

Wolock, I. y Horowitz, B. (1984). Child maltreatment as a social problem: the neglect of neglect. *American Journal of Orthopsychiatry*, *54*(4), 530-543.

SNOEZELEN: EL DESPERTAR SENSORIAL

Pedro Javier Montero González y Mª Elena García-Baamonde Sánchez***
*Logopeda. Asociación de Paralíticos Cerebrales de Badajoz (ASPACEBA)
**Psicóloga y Logopeda. Centro de Psicología y Logopedia ALTHEA.

RESUMEN

El concepto Snoezelen ha abierto un muy interesante y sorprendente espacio de los sentidos en relación a las personas con discapacidades. La estimulación de los sentidos del tacto, oído, vista, olfato y gusto, con la finalidad de mejorar la comunicación entre la persona y el entorno.

La filosofía estimulativa se basa en el despertar sensorial que recrea momentos de vida auténtica para personas diferentes. La importancia de ésta tarea es la actuación en relación al ocio y disfrute, la estimulación sensorial, la relajación y la modificación de conducta. Los objetivos que se promueven para la realización de dichas actividades tienen que ver con la promoción de la comunicación, el compartir experiencias, la reducción del estrés y la construcción de sentimientos de autoevaluación.

1. CONCEPTO Y EVOLUCIÓN

El término Snoezelen proviene de la contracción de las palabras holandesas que significan "impregnarse" y "soñar", cuya actividad principal es la estimulación sensorial.

El concepto Snoezelen describe un entorno interactivo diseñado para estimular los sentidos del tacto, oído, vista, olfato y gusto, que tengan como finalidad la mejora de la comunicación entre la persona y el entorno. Este medio de comunicación se interrelaciona a través de varios factores tales como: texturas y formas, música, aromaterapia, efectos de iluminación, control corporal y toda una serie de objetos y materiales para un buen desarrollo corporal y mental, haciendo apreciar una sensación de bienestar.

El objetivo primordial de la sala Snoezelen es aprender a reencontrar a la persona discapacitada para intentar establecer con ella una relación a través de la comunicación verbal o no verbal.

Otra definición que ilustra la filosofía de impregnarse y soñar, es el despertar sensorial a través de la propia experiencia estimulativa. Snoezelen es la recreación de momentos de vida auténtica para personas diferentes, es una actividad primaria dentro de un espacio donde el ambiente ha sido creado a partir de una iluminación tenue y una música relajante que proporciona calma y seguridad, estimulando todos los sentidos.

Dentro de la sala multisensorial el trabajo a realizar puede ser diverso, basándose fundamentalmente en cuatro pilares de actuación:

- Ocio y disfrute del usuario como divertimento.
- Estimulación sensorial de los sentidos primarios.

- Relajación.
- Modificación de conducta a través de la atención individualizada.

El concepto Snoezelen nace en Holanda tras la preocupación del personal de un centro por no poder proporcionar ocio y disfrute de calidad a los usuarios con los que trabajaban. Todas las personas tienen derecho al ocio y a una estimulación adecuada para disfrutar del entorno por sí mismos, libres de las expectativas de los demás. De esta manera nació el reconocimiento y la posibilidad de que las personas con discapacidades pudieran interactuar con su medio de manera primaria, a través de los sentidos y el movimiento.

El propósito principal fue crear unos niveles de ambientes, abarcando los sentidos principales, que cumpliesen las siguientes propósitos:

- Que fueran funcionales para la mayoría de los sujetos del Centro.
- Que cualquier adulto pudiera sentirse cómodo en ese ambiente presentado de una forma no infantil.
- Que invitase a la exploración espontánea, de manera que no dependiesen de nadie para disfrutar.
- Que el ambiente fuese sugerente para que voluntariamente disfrutasen de él.
- Que el divertimento fuese dirigido a la globalidad de la persona, implicando la inclusión del nivel sensorial y afectivo y no solo el físico.
- Que cualquiera, desde su nivel funcional, pudiese disfrutar y desenvolverse en el entorno explorándolo a su propio ritmo.

Desde Holanda, el psicólogo clínico Roger Hutchison y el terapeuta ocupacional Joe Kevin, fueron las personas que llevaron el concepto hasta el Reino Unido. Tras estudiar las posibilidades que realmente ofrecía como medio de ocio, vieron la importancia de su potencial terapéutico.

En 1988, planificaron la posibilidad de introducir en un centro inglés éste método. En 1990, se puso en marcha en un hospital el proyecto Snoezelen más grande del Reino Unido.

Uno de los motores que les llevó a trabajar con el método fue, de nuevo, la necesidad básica de que las personas tuvieran un espacio para el ocio y el recreo, entendido no solamente como una actividad de descanso, sino como el sentimiento de restauración y refresco que debe llegar desde el atractivo de las actividades de estimulación, estando libres de presión y que serán disfrutadas por los propios adultos autónomamente o no.

En esta caso, se puso en marcha con personas adultas con problemas conductuales y de aprendizaje. Posteriormente se extendió el concepto por todo el Reino Unido y se amplió el tratamiento a la diversidad de población y discapacidades tales como parálisis cerebral, alzheimer, autismo, discapacidades severas, etc.

En el Reino Unido no sólo se utilizan las salas para la estimulación, sino que se cuenta con el centro entero, incluido el jardín para trabajar. No es necesario crear una sala para estar trabajando el concepto Snoezelen, cualquier aventura que proporcionemos a una persona estaremos llevando a cabo la filosofía snoezelen. Pero debido a problemas de accesibilidad física e intelectual, se hace necesario crear salas.

2. ESTIMULACIÓN, COMUNICACIÓN Y TERAPIA

Antes de instalar una sala multisensorial o un ambiente sensorial en diferentes espacios, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Accesibilidad física e intelectual.
- Entorno y espacio seguros.
- Adecuación de los estímulos a la persona o distinta discapacidad.

Se debe hacer un estudio previo de las necesidades de los usuarios en cuanto a ocio, relajación, activación, comunicación y movilidad. Hay que ajustar el diseño de la sala y el material, si es preciso, al individuo en cuestión. Debe de conocerse el grupo de usuarios con los que vamos a trabajar a través de la sala. Pensaremos también si pueden disfrutar de ese ambiente otros usuarios de diferentes características.

Cuanto más versátil sea el ambiente, más seguros podremos estar de ser capaces de satisfacer las necesidades de los usuarios.

A priori, todas las personas pueden beneficiarse de la sala multisensorial. De un entorno de estimulación sensorial obtendremos resultados positivos en todos los casos, y no sólo en los casos propios de discapacidad, aunque son los que obtienen un mayor resultado. Existen salas en colegios de educación especial pero últimamente se están instalando en servicios de geriatría, residencias de personas mayores, asociaciones de discapacitados, etc.

Describiendo el tipo de sala utilizada y el equipamiento seleccionado, se habla de pasivo y activo, alguna vez separadamente, pero a menudo de forma conjunta. El entorno pasivo necesita que el usuario se sumerja dentro de una atmósfera de seguridad y calma, acariciado y estimulado por los efectos sensoriales, sin olvidar la aportación de un rehabilitador y fomentando la comunicación. El entorno activo o interactivo supone la participación del usuario en el aprendizaje y le permite adquirir conciencia de que es un ser capaz de actuar sobre su entorno.

Uno de los pilares fundamentales será el disfrute y el ocio del usuario, por lo tanto debemos tener en cuenta qué implica esto. Los principios del ocio son: la elección de la propia persona, proporcionar disfrute a través de la estimulación de los sentidos, control de la propia persona, no dirigido por el trabajo o terapia.

Además tendremos en cuenta los principios del juego por un motivo prioritario, muchos de nuestros usuarios son niños y es la principal ocupación de la infancia caracterizada por:

- Diversión y espontaneidad: si atendemos a los elementos y componentes del juego, descubrimos que son muy útiles para utilizarlos en terapias tanto si trabajamos con niños como con adultos.
- Exploración, experimentación, repetición e imitación: en las personas con discapacidad, no es inusual encontrar deprivación lúdica, debido a una serie de barreras como las que ponemos los propios cuidadores y profesionales por miedo a lesiones debido a las barreras físicas, ambientales y sociales. Debemos asegurar la participación en juegos de las personas a nuestro cargo y aprovechar estas situaciones lúdicas para seguir tratando sus problemas físicos, psíquicos, sensoriales, cognitivos o sociales.

Hay que aprovechar ese momento para que realice actividades que ayuden a mejorar el control postural, la respiración... ya que su atención está puesta en una actividad que les gusta y no lo consideran una obligación.

La mejor manera de trabajar en una sala multisensorial, es intentar que la persona participe siempre en la elección de alguno de los componentes de su propia sesión. Puede elegir lo que quiere hacer. También podemos trabajar bajo una técnica directiva encaminando al sujeto a la actividad o combinando los dos métodos.

La elección de la tarea por el usuario se caracteriza porque la persona elige qué quiere hacer y cómo hacerlo, nadie interviene, solo hay una observación. Al final de la tarea el equipo puede intentar encontrar qué cosas ha trabajado la persona.

Este sistema no es una sesión terapéutica sino de juego, es puro ocio. Aunque a veces vamos a utilizar las salas como divertimento, no es lo que pasará habitualmente, normalmente habrá más control.

Las sesiones terapéuticas más habituales estarán encaminadas a que el equipo decide qué objetivos quiere trabajar y hacerlo así, de manera directiva. Todo estará controlado por el equipo terapéutico, el usuario no participa en la elección de nada, solo ejecuta la actividad. Intentaremos no trabajar siempre de esta manera en las salas ya que aprovecharemos su potencial para fomentar la participación de la persona que en otras actividades necesarias para ella no puede hacer.

Finalmente vamos a tener dos maneras de planificar una sesión snoezelen: dando a elegir al usuario la tarea que quiere hacer y tener un papel y tener un papel directivo en

ella, de manera que el terapeuta respete la elección de la persona, pero pueda modificar algunos de los elementos de la misma para lograr una serie de objetivos, que realice la actividad que quiera pero respetando algunas normas que nos ayudarán a cumplir los objetivos que el equipo terapéutico persigue.

La otra manera que tenemos de hacer partícipes a los usuarios de su propia sesión es eligiendo nosotros los objetivos que queremos trabajar y colocando la sala de manera que todos los elementos que coloquemos a su alcance trabajen los mismo y que sea él el que decida qué quiere hacer dentro del rango que le damos.

De esta manera nos aseguramos algunos de los componentes del ocio y estaremos más seguros de conseguir el disfrute de la persona.

Antes de trabajar en una sala, siempre hay que adecuarla a la persona que la va a utilizar a dos niveles:

- Sensorialmente: debemos conocer a nivel sensorial a las personas para no colocar ningún estímulo en la sala que pueda resultarles desagradable.
- Terapéuticamente: debemos saber con qué vamos a trabajar y eliminar todos aquellos estímulos que puedan distraer la atención de la persona de aquello que nos interesa.

Podemos trabajar este concepto siempre que proporcionemos una aventura sensorial, en cualquier parte, siempre que mantengamos el disfrute de la persona, que fomentemos la estimulación sensorial, la relajación y la atención individualizada.

En resumen, los fines generales que mueven a la creación de una sala son:

- Estimulación de los sentidos primarios.
- Proporcionar oportunidades de elección de los usuarios.
- Desarrollo de relaciones que ayudan a:
  – Promover la comunicación.
  – Compartir experiencias.
  – Reducir el estrés.
  – Construir sentimientos de autovaloración.

3. PROYECTO SNOEZELEN

Una sala básica puede estar configurada por los siguientes componentes:

- Entrada accesible.
- Tubos de burbujas.
- Material móvil.
- Proyectores.
- Paredes de color adecuado.
- Material confortable.

Si queremos ampliar la sala, existen una serie de elementos adicionales que se pueden incorporar que ayudarán a trabajar otros aspectos. Tales materiales son:

- Piscina de bolas.
- Fibra óptica.
- Paneles visuales.
- Paneles olfativos.

Antes de llevar a cabo un proyecto Snoezelen, es imprescindible tener en cuenta lo siguiente:

- La sala debe ser parte integrante de la institución y, en la medida de las posibilidades, ubicada en un lugar tranquilo o insonorizado, para evitar las perturbaciones sonoras.
- La sala debe presentar un fácil acceso y estar señalizada convenientemente.
- No es precio que sea excesivamente amplia, dado que se trata de un lugar íntimo. Sin embargo, debe ser absolutamente confortable tanto para el usuario como para el asistente.
- No es necesario la iluminación natural. Siempre se utilizará artificial. En cambio, sí es importante la ventilación, habitualmente con la puerta y una ventana resulta suficiente.
- Debe evitarse el uso multifuncional. Dentro de un espacio de generosa superficie pueden convivir elementos que permitan realizar diversas actividades. Por ejemplo las propias de una sala multisensorial y actividades de psicomotricidad. El espacio podrá ser multifuncional, pero no podrán realizarse ambas actividades simultáneamente, son incompatibles.
- No existe manual alguno que indique la superficie mínima necesaria.

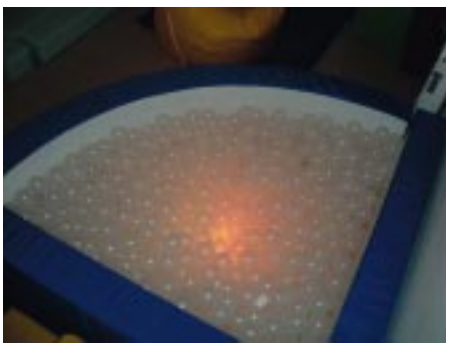
- Una vez decidida la sala a utilizar, se necesita un plano que indique medidas y forma. Pueden seguirse las siguientes instrucciones:
- No es necesaria la confección de un plano de arquitecto. Con una hoja de papel normal y un bolígrafo es suficiente. Lo verdaderamente importante es señalar correctamente las acotaciones.
- Señalar las medidas de la forma más exacta posible de todas las paredes.
- Para ubicar correctamente puertas y ventanas, las medidas deben referirse a la luz y no a los marcos. Es decir, debe acotarse la apertura, como si la puerta o ventana no estuviesen.
- Es necesario especificar hacia dónde se abren
- De las puertas debe anotarse su anchura y su altura.
- De las ventanas debe anotarse, además de la anchura y altura, la altura existente entre su punto más inferior hasta el suelo, y la distancia a la esquina de la pared más próxima.
- Sobre los radiadores u otros obstáculos parecidos debe indicarse la longitud, altura y grosor. Par ubicarlos en el plano también es necesario conocer la altura desde el suelo hasta su parte inferior y la distancia de pared desde la esquina más próxima. Deben considerarse los tubos de conducción del agua como si se tratara del propio radiador.
- Informar si la calefacción es radiante y la altura del techo, observando se es falso techo o no.

4. SALA SNOEZELEN Y COMPONENTES

SALA MULTISENSORIAL

Sala Multisensorial vista desde cuatro puntos diferentes.

TUBO DE BURBUJAS
CONTENIDOS A TRABAJAR
Integración Sensorial: táctil, cinestésica, control ocular, conciencia propioceptiva, conciencia auditiva, espacial, figura-fondo, posición en el espacio.
Integración Corporal: esquema corporal, coordinación motora bilateral, discriminación derecha-izquierda, integración viso-motora, cruce de la línea media.
Componentes Cognitivos: concentración, capacidad de atención, memoria.
Componentes Psicosociales: automanejo, autoexpresión.



FIBRA ÓPTICA
CONTENIDOS A TRABAJAR
Integración Sensorial: táctil, cinestésica, control ocular, conciencia propioceptiva, espacial, posición en el espacio.
Integración Corporal: coordinación motora bilateral, discriminación derecha-izquierda, integración viso-motora, cruce de la línea media.
Componentes Cognitivos: conceptuación-comprensión.
Componentes Psicosociales: automanejo, autoexpresión.

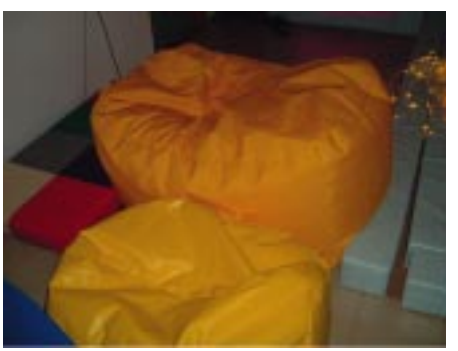
PISCINA DE BOLAS
CONTENIDOS A TRABAJAR
Integración Sensorial: táctil, cinestésica, conciencia propioceptiva, figura-fondo.
Integración Corporal: esquema corporal, equilibrio postural, coordinación motora bilateral, discriminación derecha-izquierda, integración viso-motora, cruce de la línea media.
Componentes Psicosociales: automanejo, autoexpresión.

BOLA DE ESPEJOS Y PROYECTOR
CONTENIDOS A TRABAJAR
La principal función de este material es la de crear un ambiente de relajación y calma a través de la iluminación de toda la sala.
Se puede trabajar la estimulación visual pero es preferible manejar otro tipo de material para el seguimiento visual.

PROYECTORES
CONTENIDOS A TRABAJAR
Integración Sensorial: control ocular, conciencia viso-espacial, reconocimiento figura-fondo.
Integración Corporal: discriminación derecha-izquierda.
Componentes Cognitivos: conceptuación-comprensión, concentración, capacidad de atención.
Componentes Psicosociales: automanejo, autoexpresión.

CAMA DE AGUA
CONTENIDOS A TRABAJAR
Integración Sensorial: cinestésica, conciencia propioceptiva, espacial, posición en el espacio.
Integración Corporal: coordinación motora bilateral, discriminación derecha-izquierda, integración viso-motora, cruce de la línea media, equilibrio postural.
Componentes Psicosociales: automanejo, autoexpresión.

PANEL DE VOZ
CONTENIDOS A TRABAJAR
Integración Sensorial: control ocular, discriminación auditiva, figura-fondo, comunicativa.
Integración Corporal: integración visión-voz.
Componentes Cognitivos: concentración, capacidad de atención, memoria, mejora del tono e intensidad de la voz.
Componentes Psicosociales: automanejo, autoexpresión.



PUFF
CONTENIDOS A TRABAJAR
Integración Sensorial: cinestésica, conciencia propioceptiva, espacial, posición en el espacio.
Integración Corporal: coordinación motora bilateral, discriminación derecha-izquierda, integración viso-motora, cruce de la línea media, equilibrio postural.
Componentes Cognitivos: capacidad de atención, concentración, relajación.
Componentes Psicosociales: automanejo, autoexpresión.

PANELES VISUALES, OLFATIVOS Y ÓCULO-MANUAL

Integración Sensorial: táctil, control ocular, conciencia auditiva, discriminación visual, posición en el espacio, figura-fondo, conciencia olfativa.

Integración Corporal: coordinación bilateral, esquema corporal, discriminación derecha-izquierda, integración viso-motora, integración de olores.

Componentes Cognitivos: concentración, capacidad de atención, memoria.

Componentes Psicosociales: automanejo, autoexpresión.

ALFOMBRA LUMINOSA

CONTENIDOS A TRABAJAR

Integración Sensorial: espacial, posición en el espacio, control ocular

Integración Corporal: discriminación derecha-izquierda, integración viso-motora.

Componentes Cognitivos: capacidad de atención, concentración, relajación.

Componentes Psicosociales: automanejo, autoexpresión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

www.fundacononce.es/fundosa/graficos/accesibilidad.asp
www.handycat.com
www.cecaproin.com
www.terapia-ocupacional.com
www.isna.de

INFANCIA Y CONFLICTO. INADAPTACIÓN SOCIAL Y RESPUESTA EDUCATIVA

La importancia de conocer la realidad escolar y laboral para ofrecer respuestas formativas e introducir mejoras eficaces

Ángel Suárez Muñoz y Gloria García Rivera
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura.

INTRODUCCIÓN

Entre los años 1996 y 1998 un grupo de profesores, que llevaba trabajando con niños y adolescentes acogidos en Centros de Menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura desde que esta materia fue transferida por el Gobierno central (en enero de 1985), realizó un estudio pionero a nivel estatal mediante un Proyecto de Innovación Educativa, financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación. Era la primera vez que se analizaba la situación escolar y de integración educativa que presentaban los niños y jóvenes acogidos en Centros de Protección y de Reforma, con la firme intención de elaborar propuestas de mejoras, dirigidas especialmente al sistema educativo, como verdadero motor de una integración efectiva hacia la que se orientan, en teoría, las políticas de protección y reinserción. Acabado el estudio, y valorada positivamente su contribución al panorama investigador español, quedó `archivado´, sin la difusión conveniente que habría propiciado su publicación por el organismo que lo financió.

Han pasado algunos años. La situación en su conjunto no ha variado. Los estudios al respecto siguen sin hacer acto de presencia en el panorama bibliográfico nacional. La conflictividad en los centros educativos se acentúa curso tras curso; el sistema educativo cada vez es más cuestionado. Las conclusiones obtenidas siguen teniendo plena vigencia. De ahí que, superada la inicial decepción por no ver compensado todo el trabajo realizado con la difusión que hubiera merecido, retomemos con nuevos bríos las propuestas que entonces se hicieron.

NIÑOS Y ADOLESCENTES; CONFLICTOS E INADAPTACIÓN

Cuando se habla de las características de los niños y adolescentes recogidos o acogidos en Centros de Menores, suele mencionarse la inadaptación social. Creemos que sería incorrecto aplicar el calificativo de `inadaptados sociales´ a todos los menores, pero con demasiada frecuencia observamos que se encuentran en los Centros inadaptados sociales o en proceso de inadaptación, en el sentido en el que Amando Vega[67] utiliza este término: "*el inadap-*

[67] **VEGA, Amando** (1994): Pedagogía de Inadaptados sociales. Narcea: Madrid. Pág.54

tado es aquel individuo que por falta de educación adecuada no ha desarrollado de forma conveniente sus facultades físicas, psíquicas y sociales, lo que le lleva a experimentar dificultades en su vivir por falta de recursos de contacto y de maniobra consigo mismo y con el entorno y `no sabe discernir, graduar y comprender el sentido de oposición a la norma".

Entre los factores que subyacen en este proceso deben señalarse por su importancia:

1.- La familia: Es el primero y más decisivo agente socializador. De ahí que sea también el más importante factor de inadaptación social cuando se producen situaciones de abandono, violencia intrafamiliar, modelos antisociales, etc.

2.- La clase social: Es en las capas más bajas de la sociedad, en los ambientes más marginados, donde se dan los casos más graves de inadaptación social. Una situación de pobreza económica y cultural, una falta permanente de empleo u ocupación específica, un ambiente de droga, alcoholismo, etc. Son factores que están en el origen de la segregación y de las conductas inadaptadas e incluso delictivas.

3.- La escuela: En el caso de los menores, no es el origen de la inadaptación, sino que por el contrario, pone de manifiesto los desajustes iniciados en la familia. La escuela puede en estos casos ser eficaz instrumento socializador, si es capaz de dar respuesta a las necesidades de los alumnos. En caso contrario, el fracaso escolar creará nuevas resistencias y agudizará un proceso iniciado con anterioridad.

4.- El grupo de iguales: Formar parte de un grupo, pertenecer a él, ser aceptados por el resto de los miembros, es una de las necesidades más profundamente sentidas por niños y adolescentes; lo que conlleva una conformidad con sus costumbres y valores y tomar a los miembros más significativos como modelos de comportamiento.

Nos puede resultar fácil poner o añadir adjetivos (inadaptados, marginados etc.) pero, precisamente porque el lenguaje no es neutral o aséptico y mucho menos reduccionista, queremos huir de poner rótulos y que sea sólo la descripción de los comportamientos el que nos lleve a acercarnos, a conocer la realidad de estos muchachos y la estructura de su personalidad.

Hay una afirmación básica que supone un posicionamiento de partida: hacemos nuestras las palabras de E. Martínez Reguera cuando escribe que *"para mí, muchacho EXPLOTADO, candidato óptimo a la función social de "delincuente juvenil" es aquél que por las condiciones de explotación a que está sujeta su vida, resulta VULNERADO en su persona, particularmente en su sociabilidad. Y, enmarcado en un contexto de comportamientos socialmente no aceptable, es fríamente FORMALIZADO como "delincuente juvenil "*, para a continuación ser rentabilizado..."[68]

Hay otros dos aspectos que se suelen destacar sobre los demás en estos chicos: la inmadurez y la inseguridad, de las que participan cualquier niño o adolescente, pero que en el caso que estamos tratando, adquiere una dimensión diferente porque el ambiente en el que se desarrolla el niño y adolescente no es nada integrador, coherente ni comprensivo; todo lo contrario, es contradictorio... En estas condiciones, difícilmente el menor puede solucionar sus conflictos, perpertuándose de este modo la falta de recursos para interactuar positivamente con el medio.

Cuando se tiene un primer contacto con estos niños sorprende comprobar que se muestran como `indefensos´ y `temerosos´ ante cualquier contingencia ambiental, que han convertido en inaplazables e imperativas. Esta frágil permeabilidad a los estímulos ambientales, la búsqueda incesante de gratificaciones que suelen entrar en conflictos con las normas sociales, suele desarrollar en el individuo una actitud de permanente oposición, que conduce a que el menor se perciba a sí mismo como víctima y al entorno como agresor.

[68] O. c. Prólogo a la tercera edición, I-II

Otra característica de muchos niños es un profundo "vacío de sí mismo". Son chicos que no asumen su propia historia; no mantienen apenas vinculaciones con el pasado, no están enraizados en el presente y, sobre todo, no se proyectan en absoluto hacia el futuro. La ausencia de un proyecto personal, de un conocimiento de sí mismo, les conduce a afirmar su identidad frente a sí mismo y frente al mundo de una manera agresiva. En este sentido, el comportamiento puede interpretarse como una búsqueda de prestigio, como un intento de hacerse valer.

Por otro lado, el ritmo vital del individuo es acelerado, en el sentido de que las situaciones caminan por delante de él, está tan implicado en la acción que no es capaz de guardar cierta distancia con la situación a la que se enfrenta, lo que no le permite reflexionar sobre sus implicaciones, sin lo cual no se puede controlar el propio comportamiento.

Por otra parte, son chavales que, a pesar de vivir en una permanente adaptación ante situaciones incluso contrapuestas, jamás se sienten desconcertados, son "superdotados en adaptación", especialmente en situaciones extremas.

Otra característica relacionada con la inmadurez es la "carencia de intimidad". Necesitan volcarse en una búsqueda constante de compañía que les permita superar el vacío de sí mismos. Experimentan una fuerte necesidad de ser aceptados lo que, unido a un bajo nivel de autoestima, les lleva frecuentemente a comportamientos desadaptados con el objetivo exclusivo de conseguir la aceptación de los demás.

La segunda de las características básicas de la personalidad del menor hace referencia a la inseguridad, manifestada en dos direcciones, relacionadas ambas:

- En la forma en que responde a las distintas situaciones de su vida (inseguridad situacional).
- En la forma en que establece sus relaciones interpersonales (inseguridad relacional).

El desorden general, el descontrol que el individuo ejerce sobre su propio comportamiento, especialmente en lo que se refiere a su conducta social, no es sino expresión de la desorganización interior, que a su vez ha ido recibiendo e incorporando día a día. Una vida carencial y un entorno hostil han enseñado al muchacho que las ocasiones han de ser aprovechadas en el momento en que se presentan.

A causa de esta inseguridad en relación con las diversas situaciones de su vida observamos que el muchacho "estruja" con gran habilidad los acontecimientos de la vida diaria, intentando conseguir satisfacciones inmediatas o evitar castigos sin pararse a prever las consecuencias futuras. Los acontecimientos le obligan a una permanente actividad que es incapaz de controlar, sin embargo el menor tiene una gran capacidad para desenvolverse " adaptativamente " en todos y cada una de las situaciones en que se ve envuelto.

Otra de las formas en que se manifiesta la falta de control sobre el propio comportamiento es en las "respuestas exageradas" en la desproporción entre la respuesta que emite el sujeto y la situación que la provoca. Y ello, debido al bajo nivel de resistencia a la frustración y un alto grado de agresividad potencial.

Otro aspecto, en íntima relación con el anterior, es la "imprevisibilidad de la conducta", sobre todo, en situaciones extremas. Lógicamente, esta imprevisibilidad será tanto mayor cuanto más profundo sea el nivel de deterioro personal y relacional del individuo.

Junto con el descontrol del comportamiento, la segunda característica general de la personalidad del menor es su “desvinculación del entorno“, no sólo a nivel institucional y normativo, sino incluso a su propio entorno socializador, a su propio grupo de pertenencia.

Esta desvinculación implica no sentirse integrado, no estar vivencialmente implicado en el mundo que le rodea (persona, situaciones, cosas, problemas). La desvinculación se manifiesta de diferentes maneras: en primer lugar, mediante una indiferencia, que le hace a menudo despreocuparse por las consecuencias que puede tener su conducta, incluso para personas cercanas a él. Además, también se siente desvinculado de las

cosas de su entorno inmediato, incluso si se trata de cosas cuya destrucción le va a afectar negativamente a él mismo. Esta destructividad tiene poco que ver con la agresividad. Destruye o maltrata las cosas porque no le interesan, porque está desapegado. El reconocerse a sí mismo como incapaz de controlar su propio comportamiento y verse continuamente envuelto en situaciones conflictivas y no deseadas les lleva a desvincularse incluso de sí mismo, de las consecuencias que tenga para él su propio comportamiento, y las vive con un gran fatalismo.

En consecuencia la desvinculación es una consecuencia del ambiente carencial y contradictorio en que se ha desarrollado su proceso de socialización y, por otra, de una ausencia de expectativas de futuro, así como del convencimiento de que, en su opinión y casi siempre también en la realidad, es incapaz de evitar lo que fatalmente está destinado a suceder.

La forma más evidente en que se manifiesta la inseguridad relacional es mediante lo que algunos autores llaman "afectividad alterada". Lo primero que destaca en el comportamiento relacional del adolescente es la "desconfianza". Suele rechazar la relación afectiva que es vivida con una considerable carga de ansiedad. Las razones de esta desconfianza hay que buscarlas en las experiencias negativas continuadas de su vida, sobre todo cuando el establecimiento de vinculaciones afectivas sólidas era esencial para el desarrollo de su madurez y seguridad personal y relacional. Es frecuente el miedo a establecer vínculos afectivos por temor a que éstos desaparezcan, ya que no los tuvieron o si los tuvieron no perduraron a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, la afectividad alterada se manifiesta mediante esa indiferencia afectiva que no es sino otra cara de la desconfianza a que nos acabamos de referir. La expresa en una despreocupación no sólo ante el sufrimiento ajeno, sino incluso ante el suyo. Se presenta recubierto de un caparazón que le aísla de los sentimientos aunque esa indiferencia no es más que un mecanismo de defensa ante las frustraciones emocionales que ha venido arrastrando durante su vida.

En tercer lugar, y en estrecha relación con las anteriores, el individuo suele manifestar una forma de afectividad absolutamente fluctuante de modo que ahora puede reaccionar de un modo y en el momento siguiente en el contrario. Se trata, pues de fluctuaciones muy sutiles de la interacción individuo-situación. Y como el muchacho tiene una gran dependencia de la situación estimular y una gran adaptabilidad a ella, cualquier modificación del entorno inmediato provoca un cambio con el objetivo de adaptarse a esa situación.

Por último, la inseguridad relacional se manifiesta mediante una creciente "dificultad para expresar las emociones" debido de nuevo a la pobreza afectiva de su entorno, a la contradicción socializadora de los modelos paternos que impide al niño atenerse a un entorno afectivo estable, con unas pautas comportamentales consistentes. Las contradicciones del comportamiento de los modelos que han ido pasando por su vida le impiden desarrollarse de una manera coherente y armónica, por tanto, no aprenderá a prever las consecuencias de sus conductas y se relacionará de una manera desconfiada e inestable en un entorno afectivo habitualmente hostil e incoherente.

LA REALIDAD ESCOLAR

Se estima que más del 20% de estos chavales muestra necesidades educativas especiales en algún momento de su escolaridad y se cree que, aproximadamente uno de cada seis, tiene dificultades de aprendizaje de forma permanente. De acuerdo con las conceptualizaciones actuales se considera que un alumno tiene necesidades educativas especiales si presenta una dificultad de aprendizaje `sustancialmente´ mayor que sus compañeros y por ello necesita recursos educativos complementarios.

Así pues, reconocer que alumnos de un centro educativo ordinario pueden tener en un momento dado algún tipo de necesidad educativa especial, supone dar el primer paso para formalizar un sistema educativo que facilite la identificación de la

necesidad, la analice y permita poner en marcha una acción programática para su solución. Dentro de los programas de integración, la de los inadaptados sociales es la que menos se ha trabajado en educación. Se trabaja por la integración de los disminuidos físicos y psíquicos, se definen y gradúan esas minusvalías y se aplican las técnicas necesarias para conseguir el mayor desarrollo de cada una dentro de un ambiente integrador. No se puede decir lo mismo respecto a los niños que sufren inadaptación social. Legalmente se les considera como colectivo a integrar según el Real Decreto de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial, pero ni tan siquiera, y en la mayoría de los casos, son aceptados por los equipos de Orientación de los Centros como sujetos a integrar. Difícilmente se pueden investigar causas, clasificar los casos y promover actuaciones integradoras de esos niños desde la escuela.

Se da en muchos centros la paradoja de que se considera de integración a un niño hipoacúsico que, posiblemente tenga un ambiente familiar y social muy favorable y, por el contrario, son considerados alumnos ya integrados, sin necesidad de actuación específica con ellos, a esos inadaptados sociales que difícilmente finalizarán su escolaridad con éxito, fracasando, y estarán muy posiblemente abocados a la delincuencia juvenil. Fracaso escolar y conductas antisociales, son dos de los principales problemas que tiene planteados la escuela actual, sobre todo en las grandes ciudades. Las ventajas de estar integrados en un grupo ordinario son evidentes para un desarrollo normalizado de los alumnos. El tener contacto, aprender a convivir con compañeros de características diversas, con modelos conductuales más normales que en una institución cerrada es siempre positivo para el desarrollo de la personalidad.

La práctica nos dice que algunos alumnos institucionalizados, cuando han estado en un centro ordinario y no han presentado problemas de conducta, han seguido su escolaridad con normalidad, con el apoyo necesario en caso de haberlo necesitado. Sin embargo, cuando los alumnos han presentado problemas de conducta la aceptación de estos alumnos ha sido inferior, ha causado problemas disciplinares y, en consecuencia, se han producido rechazo hacia ellos. Estos problemas conductuales normalmente iban asociados a bajo niveles curriculares, lo cual les ha llevado en muchas ocasiones al fracaso escolar.

Por otra parte, es muy posible que los centros escolares no estén preparados para recibir alumnos con problemas conductuales y ello se debe, principalmente a:

- Desconocimiento de causas y evolución del problema. Los profesores no conocen las causas y mecanismos de progreso de la inadaptación, y difícilmente pueden incidir positivamente en ella. El profesor prueba los métodos más corrientes, tales como el castigo, que probablemente no sean los más eficaces con este tipo de alumnos.
- Desconocimiento del tema e impotencia. Este desconocimiento del tema lleva al educador a actuar por intuición o según la experiencia. La expresión " no se puede hacer nada con este alumno ", refleja muchas frustraciones ante el tema. Se tiene cierta prevención hacia estos alumnos cuando ha habido una experiencia negativa anterior.
- Defensa ante la agresión. El siguiente paso lógico, que sucede al anterior de la impotencia, es la defensa de la institución.
- El tratar de resolver los problemas de forma individual en lugar de tomar decisiones conjuntas, de equipo etc., pueden ser algunas de las múltiples causas del fracaso de adaptación de estos chicos.

A continuación se exponen una serie de cuestiones relacionadas con el ámbito escolar de los sujetos estudiados, cuestiones que se desprenden de dos tipos de fuentes:

- De las respuestas dadas en las encuestas por los centros y tutores de los colegios a los que asisten o han asistidos los menores.

- De las respuestas dadas por parte de los propios menores tras la entrevista que con ellos se ha realizado.

A.- Respuestas de los centros y tutores de los colegios que han acogido en sus aulas a alumnos procedentes de centros de menores.

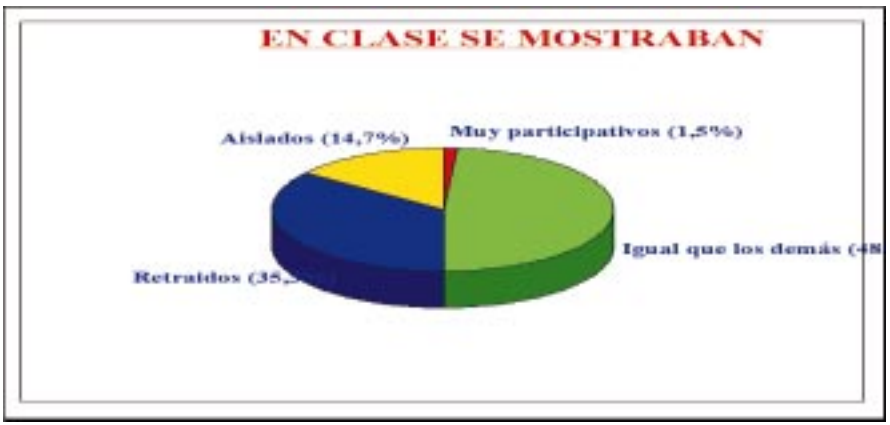
A.1.- Asistencia a clase, material escolar y presencia externa.

Según los tutores, el alumno procedente de Centros de Menores asiste con regularidad y puntualidad a clase; pero cuando falta o llega tarde no siempre justifica su falta o retraso.

Hay división de opiniones sobre si el alumno lleva habitualmente el material escolar necesario y requerido (50 % " siempre ", 50 % " a veces "). Su aspecto externo suele ser aseado.

A.2.- Lugar y participación en clase.

La situación en el aula la fija el profesor en el mayor número de los casos (68%), quien, o bien no hace distinción entre los alumnos (36%), o sitúa a los niños objeto de este estudio en los primeros puestos (45%). Sobre su grado de participación en el aula, los datos no se decantan en ningún sentido, pues mientras que para un cincuenta por ciento de los profesores estos alumnos se muestran aislados o tienen una actitud más retraída y distante que el resto, para otro cincuenta por ciento participan igual que los demás.



A.3.- El rendimiento escolar

En cuanto al rendimiento escolar hay casi unanimidad al señalar que los resultados académicos son "irregulares" (aprueban sólo algunas materias); o negativos; y en un porcentaje muy alto (83%) los profesores juzgan que dicho rendimiento es menor que el del resto del grupo.

Menos unanimidad hay a la hora de relacionar el rendimiento con la capacidad del alumno (55% dicen que no se relaciona). La relación, según los tutores, hay que buscarla en la carencia de hábitos de estudio (91%) y en la actitud del alumno hacia el trabajo y estudio (para un 73% de encuestados estos alumnos son poco constantes o se esfuerzan poco). Por unas u otras razones, en la práctica, un buen número de alumnos ha necesitado de medidas de atención a la diversidad, siendo las más frecuentes "la atención por parte de un especialista" y "la realización de tareas diferentes a las del resto del grupo".

NOTA: Las cifras indican el porcentaje de encuestas que señalan "sí" en cada variable.

A.4.- Actitud hacia el estudio y otras actividades

La opinión sobre la actitud hacia el estudio encuentra su correlato en las respuestas que dan los tutores a la siguiente pregunta: "¿ En qué actividades se muestran más interesados?". Las relacionadas con el deporte son mencionadas por un 72% de las encuestas, seguidas de las relacionadas con las manualidades (40%) y las actividades extraescolares (32%).

A.5.- Actitud hacia la tarea y otras conductas observables

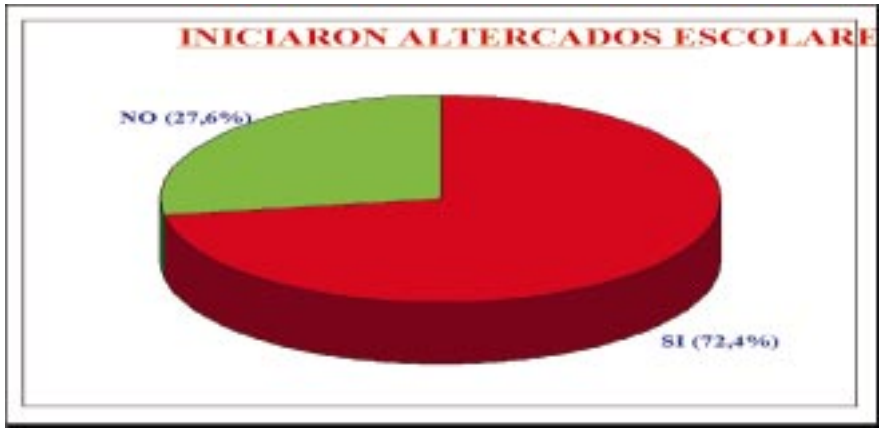
En relación con las tareas hay una opinión muy compartida de que, cuando surge algún problema, el alumno pide ayuda inmediatamente o se bloquea y abandona (90%). Respecto de otras conductas observables (realiza las tareas, cuida el material, respeta las normas, le gusta participar en actividades de grupo, etc.), las respuestas podían ser tres: "siempre", "a veces", "nunca". Los mayores porcentajes se acumulan en la categoría "a veces". Cabe señalar el alto porcentaje de profesores que creen que el alumno necesita refuerzos positivos habituales "siempre" (58%). En cuanto a la categoría "nunca", el mayor porcentaje se encuentra en las respuestas a la pregunta sobre si el alumno realiza los deberes (22%).

A.6.- Relación con los demás

En la relación con el resto de alumnos, la actitud de los demás niños hacia los que proceden de Centros de Menores es de aceptación (73%). Esta cifra es corroborada en otro momento de la encuesta, cuando el 81 % de los tutores señala que en los recreos y tiempo libre estos alumnos se relacionan con los demás, sin distinción. Y es una relación positiva de "compañerismo" para el 65 % de los encuestados.

Cuando se han observados actitudes de rechazo, la causa principal es la conducta desadaptada. Y es que, en las relaciones con los otros alumnos, el 46% de las encuestas señala alguna de estas características negativas: "Líder negativo", "Dominio / abuso", "Agresividad ".

El tema de los altercados, discusiones o peleas es también objeto de estudio. Según el 72% de los encuestados, estos alumnos iniciaron alguna vez conductas señaladas como conflictivas. De este porcentaje, el 90% menciona que fueron con compañeros de la misma clase, y un nada despreciable 46% señala que fueron con los maestros. En todos los casos, las medidas disciplinarias más habituales han sido "la reflexión sobre lo hecho" (mencionada en el 95% de las encuestas) seguida de "exigencia de disculpas" y "privación del tiempo de ocio" (cincuenta por ciento para cada una).



A.7.-Relación con los maestros

En su relación con los maestros, las conductas más señaladas han sido las de "reclamar su atención" (41,9% de encuestados) o la de afecto y colaboración (22,8%).

La conducta de agresividad es sólo señalada por un 6,7% de tutores, cifra que proviene casi en su totalidad de entre aquellos que señalaron " altercados discusiones o peleas con los maestros".

A.8.- Criterios metodológicos de los tutores

Para los tutores, la presencia de estos niños en sus aulas, ha supuesto introducir cambios metodológicos (85% de encuestas). Los cambios más mencionados han sido: "Dar mayor importancia a lo formativo sobre los instructivo" y "Actuar como colaborador del alumno en el proceso de aprendizaje ". Una necesidad educativa especial puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través, por ejemplo, de material especial o técnicas docentes especializadas o puede ser necesaria una modificación del currículo mismo; o quizás la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y el clima emocional en que está teniendo lugar la educación.

A. 9.- Tiempo de permanencia en un mismo colegio

El tiempo de permanencia de los menores en los colegios en los que se matriculan **oscilan sobre tres o más cursos escolares**. Sólo un 26% de los menores realizan toda su etapa escolar en un mismo centro. No hay un solo caso de menores que realicen un sólo curso o menos en un centro.

A.10.- Tratamiento educativo por parte de los centros.

La incorporación de alumnos de centros de menores a los colegios ha supuesto a éstos, en la mayoría de los casos, tener que tomar decisiones sobre medidas educativas (56,5%), dedicar más tiempo al centro (problemas, reuniones) o poder disponer de profesorado especializado (PT, Logopeda etc.). Prácticamente la mitad de los colegios sí ha contado con apoyo especializado para atender a los niños procedentes de centros de menores, mientras que la otra mitad no ha dispuesto de esta posibilidad. Sobre un 56% de los centros declara que los niños susceptibles de adaptaciones curriculares sí han sido valorados por el equipo psicopedagógico, tras lo cual se le han elaborados las

adaptaciones curriculares correspondientes. Un 35% lo ha realizado a la gran mayoría y sólo un 4% declara no haber diseñado estas adaptaciones curriculares a ninguno. No existe ningún centro que tuviera necesidad crearlas para todos los alumnos /as procedentes de centros de menores. Básicamente las adaptaciones que se han realizado han sido la **reducción de nivel de exigencia en la consecución de objetivos (52%)** y priorización de algunos objetivos, áreas o contenidos sobre otras (35%). Las adaptaciones elaboradas lo fueron acerca **de las áreas instrumentales (100%),** a nivel del propio alumno (61%). A un porcentaje inferior se encuentran las relativas a las de aula (26%), ciclo y centro.(13% y 9% respectivamente).

Hay que prever diferentes formas de prestación en una escuela ordinaria o muy relacionadas con ella. Cuando un niño presenta una necesidad de acceso especial al currículo y dicha necesidad puede ser cubierta, lo lógico es que ese niño siga una educación a tiempo completo en una clase ordinaria. Cuando lo que se precisa es modificar un currículo, emplear técnicas docentes especializadas y ofrecer la atmósfera de un grupo de clase más pequeño, habrá que brindar parte de la educación, o la totalidad de ella, en una clase especial.

Quien decide los principios metodológicos a seguir con estos niños es el orientador (47%), seguido de cerca por el profesor-tutor y la Comisión de Coordinación Pedagógica (39 y 34% respectivamente).

La periodicidad con que se revisa la metodología, técnicas y estrategias instructivas suele ser cuando se hace necesario (39%) o trimestralmente (30%).

La mitad de los centros (52%) manifiestan que la enseñanza que en ellos se imparten sí da respuesta a las demandas formativas de este tipo de alumnos, mientras que un 43% opinan que para que ésta fuese efectiva sería necesario realizar **mejoras en medios y recursos (talleres...).**

El hecho de crear centros específicos para este tipo de alumnado es visto por los centros en un 56% del total como algo a considerar en casos muy concretos. Hay un 30% que piensan que no tienen sentido y sólo un 9% cree que sería la mejor opción educativa para este alumnado.

Estudios serios al respecto concluyen que una escuela especial constituye la mejor alternativa para educar a ciertos niños. Al menos, en el caso de tres grupos: el de los niños con deficiencias graves o complejas – físicas, sensoriales o intelectuales - que requieren instalaciones especiales o un conocimiento docente experto, ya que sería imposible o al menos muy difícil y costoso atenderles en escuelas ordinarias; el de los que presentan trastornos emocionales o de comportamiento graves, con dificultades para establecer cualquier tipo de relación o una conducta tan fuera de lo normal o tan impredecible que causa problemas en la escuela ordinaria o el de los niños cuyas deficiencias quizás revistan menos gravedad pero que, al ser múltiples, ni siquiera con ayuda les permiten progresar en una escuela ordinaria.

B.- Respuestas de los propios menores al cuestionario

B.1.- Nivel de estudios alcanzados

Destacar que la mayoría sólo dispone de Certificado de Escolaridad (34,5%). Llama la atención que menos de 1/3 ha obtenido el Graduado Escolar. La mitad de quienes acabaron la escolaridad lo hicieron con Graduado Escolar. No llega a un 13% quienes han continuado estudios en FP o BUP.

En cuanto al sexo, siempre las chicas superan en estudios a los chicos, aunque no sean diferencias muy marcadas. Los estudios superiores no dejan de ser pura anécdota para estas personas:

- Un 2% ha obtenido una diplomatura
- Un 1% una licenciatura

Sorprende negativamente que la Formación Profesional sólo haya sido cursada por un 7,5%, cuando estos jóvenes muestran una mejor disposición por lo manual. Sin duda el carácter reglado aleja a los alumnos de esta opción. Además, los porcentajes indican que cada vez se cursa menos. Las personas de más edad la han cursado más que los jóvenes (del 25% que lo cursaban hace 10 años hemos pasado al 1,8% que, con 16 años, la cursan ahora), lo que dificulta su salida futura.

Claves :
A: No sé leer ni escribir
B: Ninguno, pero sé leer y escribir
C: Certificado escolaridad
D: Graduado escolar
E: Formación profesional
F: COU
G: Título grado medio
H: Título de grado superior
I: Otros

B.2.- Historia escolar

La gran mayoría, como es de suponer, se ha escolarizado antes de los 6 años, lo que quiere decir que han asistido a guarderías o centros de educación infantil, previa a la escolarización obligatoria.

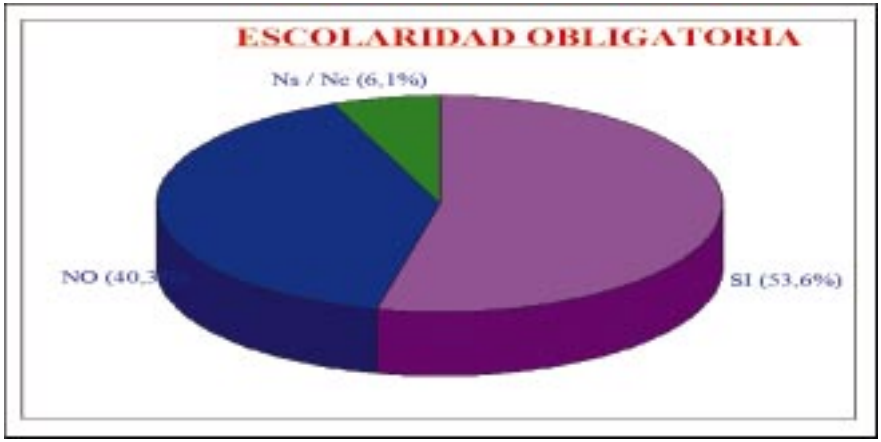
Aún habiéndose escolarizado pronto, tenemos un porcentaje muy alto, 67,8% que no completaron la escolaridad después. Como los que sí la completaron también empezaron a ir al colegio muy pronto, está claro que el abandono posterior de la escuela no tiene que ver con la edad de escolarización, sino con circunstancias sociofamiliares posteriores.

Se confirma la hipótesis de que estos alumnos habían cambiado con cierta frecuencia de Colegios, lo que sin ser la única causa, ha contribuido a reducir sus rendimientos académicos. Casi la mitad (47,8%) ha pasado por dos o tres centros; porcentaje que se eleva al 79,8%, si se agrupan los datos correspondientes a haberse escolarizado en más de dos centros.

Lo peor del caso es que la situación, lejos de ser propia de periodos pasados, sigue siendo habitual. Los menores de 16 años confiesan abrumadoramente que han pasado por más de un colegio (80%).

Por sexo los datos son muy similares, con ligera tendencia a ser los chicos los que más "ruedan" por los Centros.

Observamos que, a pesar de los cambios de Colegio, éstos no parecen



haber influido a la hora de completar la escolarización o no, aunque esto contradiga la hipótesis de que los cambios de Centros alteran una escolarización normal.

Como son niños que no van a tener muchas salidas, acaban recibiendo el certificado como mal menor al cumplir una determinada edad, para facilitarles su futuro laboral.

Sorprende negativamente que poco más de la mitad de los encuestados ha completado la escolaridad obligatoria (53,6%)

Además, en la actualidad, ese porcentaje es aún menor (30%). Los más mayores (los que hace 10-15 años estaban escolarizados) arrojan porcentajes más altos en cuanto a haber completado su periplo escolar. La progresión es evidente:

59%	18-21 años
61,7 %	22-25 años
85 %	26-29 años

El que haya un mayor índice a la hora de completar la escolaridad entre los más mayores se puede deber a la diferente problemática de estos jóvenes que antes ingresaban en los centros por problemas económicos generalmente, mientras que ahora su ingreso se debe más a problemas de desestructuración familiar.

No hay diferencias significativas por sexos, lo que mantiene el alto porcentaje de abandonos y nos da idea de que ambos, chicos y chicas, son "mano de obra" barata y segura en cuanto apuntan mínimas facultades de entrar en el mundo laboral.

Al hilo de lo anterior, quienes no completaron la escolaridad, alegan como causa más frecuente, haber abandonado la escuela antes de terminar (55,9%)

También aquí se observa una progresión aritmética en relación con la edad. Quienes no completaron su escolaridad indican que, hace unos años, lo más habitual era "dejar la escuela antes de terminar".

Los más jóvenes (menos de 16 años) se acogen mayoritariamente al no sabe / no contesta (69,4%), ya que aún no están en condiciones de pronunciarse sobre esta cuestión. Apenas hay diferencias por sexos.

Relacionando esta pregunta con la pregunta de en cuántos colegios has estado, vemos que, los que completaron la escolaridad, en su mayoría lo hicieron en, al menos, dos colegios (64,2%). Apenas diferencias por sexos. Si acaso que las chicas han cambiado menos de Centros que los chicos.

Quienes cambiaron de colegio lo hicieron en su mayoría, por decisiones, casi al mismo nivel, de sus familias y del Centro de Menores en el que estaban. Estos agentes que deciden el cambio se mantienen constantes a lo largo de los años.

En el caso de que las decisiones las tomase el propio Centro de Menores, podría confirmar una cierta y evidente despreocupación de las familias que, en ningún caso, cuestiona este proceder. También cabe suponer que podrían ser casos en los que se les ha retirado la custodia sobre el menor. Equilibrio entre sexos en este asunto.

B.3.- Asistencia a clase

La asistencia al colegio es frecuente (82,9%) y algo más alta en las chicas (87,7% frente al 79,5%). En relación con otra pregunta anterior, quienes no completaron la escolaridad,

también acostumbraban a asistir a menudo a clase, lo cual confirma que su abandono posterior respondía a necesidades puntuales.

A lo largo del tiempo (según las edades) se observan unos mismo porcentajes en cuanto a mantener una asistencia frecuente a la escuela. Hay una relación muy directa entre la asistencia frecuente a la escuela y el nivel de estudios alcanzados, como es fácil suponer. A partir de COU, la asistencia se sitúa en el 100%.

La causa más común de faltar a la escuela era `estar enfermo´ (48,1%), lo que coincide con ser la causa más frecuente de absentismo escolar en general.

Llama la atención también el 19,8% que se acoge al no sabe / no costesta, bien porque existen otras causas o porque no desean revelar la verdadera. Señalar como significativo que el 11,9 % de absentismo por hacer `monta o novillos´ era más frecuente hace unos años. Nadie, a partir de FP señala que no le gustara la escuela.

Cuando se faltaba porque no gustaba la escuela, las razones principales era que la escuela era aburrida (43,9%), con lo que ello implica de poco interesante, poco motivadora; y en esta situación es fácil `llevarse mal con el maestro´ (22%), que intentaría que los alumnos trabajaran y atendieran las explicaciones. Sobresale un dato: el aburrimiento es mayor en las chicas (61,5% frente a 35,7%).

B.4.- Visión de la escuela

Lo que más gustaba de las escuelas eran las actividades (31,4%) lo que confirma que sí les gustaba hacer cosas y trabajar. Los chicos valoran más que las chicas este aspecto. Las chicas dan más importancia a que se les tratara bien por parte del maestro. Hoy sigue gustando más una escuela que plantee actividades atractivas, aspecto que se han mantenido con porcentajes similares siempre. No olvidemos que es obligación de todas las escuelas que albergan alumnos con necesidades educativas especiales asegurar, en la medida de lo posible, que cuando éstos dejen la institución dispongan de todas las destrezas básicas, tanto sociales como académicas, imprescindibles para la vida adulta.

A la pregunta de que si tuvieran que volver a la escuela, ¿qué te gustaría y que no? , observamos que de todas las opciones que se les daban, la más valorada y por mayor número de encuestados es la de que las AULAS FUERAN DE NIÑOS Y NIÑAS, con un 67,6%, sin que existan diferencias apreciables por sexos. Además, a medida que avanza la edad de los encuestados el deseo es más acentuado, sin duda debido a que, cuando ellos estudiaron, las clases no eran mixtas. A continuación la propuesta más valorada es que la ESCUELA ORGANICE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES, con un 63,8%. Sin duda, el alumno entiende lo extraescolar como todo aquello que se sale de la dinámica habitual de la escuela, como es estudiar, hacer ejercicios, exámenes, etc. De alguna manera, con esta opción, se están cuestionando los planteamientos reglados o academicistas de la enseñanza tradicional.

Es curioso que, a pesar del alto índice de paro que registran estos jóvenes, sea la tercera opción más valorada la de DEDICAR LA

MAYOR PARTE DEL TIEMPO A PREPARARME PARA UN OFICIO y no la primera, con un 59%, ligeramente superior en los varones, dándonos a entender que se sienten más obligados a encontrar trabajo (62%). También llama la atención que más de la mitad (54,3%) valore mucho TENER JORNADA DE SESIÓN ÚNICA. No estamos muy seguros de si entienden bien lo que esto significa. Otra opción que nos ha llamado la atención, por lo inesperada, es que les gustaría mucho que SE USARA LIBRO DE TEXTO con un 40,3%, más valorado por quienes han completado la escolaridad (46,5%). Puede estar relacionado con la `seguridad´ que les aporta, frente a los apuntes que requieren una serie de destrezas y hábitos que, de no aplicarlos, pueden dejar todo el trabajo en nada.

Las opciones menos llamativas para nuestros encuestados han sido:

- ESTAR CON COMPAÑEROS QUE SEPAN LO MISMO QUE YO (36,2%), en lo que insisten más quienes no acaban la escolaridad.
- ESTAR CON COMPAÑEROS DE LA MISMA EDAD (34,8%).
- DEDICAR LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO A ACTIVIDADES DE ESTUDIO (24,6%), que, sin embargo, registra un alto porcentaje de quienes las valoran poco; lo que unido a la opinión de que la escuela debería `dedicar la mayor parte del tiempo a prepararme para un oficio, nos da una idea de qué perfil escolar desean nuestros alumnos, siendo más insistentes en este aspecto quienes no acaban la escolaridad (44,9%), lo que es lógico ya que, precisamente el estudio es lo que, entre otras cosas, les hace fracasar.
- Tener un MISMO MAESTRO PARA TODAS LAS ÁREAS (22,5%), más valorado por quienes no acaban la escolaridad. A pesar de ser pocos los que muestran preferencias por esta opción de que el maestro sea el mismo para todas las áreas, las chicas le conceden más importancia (26,2% frente al 19,9 % de los chicos)
- Tener TODOS LOS CURSOS EL MISMO MAESTRO (21,5%) es poco apetecido; más por las chicas que por los chicos y más por quienes no completan la escolaridad, dándonos a entender que, para ellos, supone garantía y seguridad a la hora de rentabilizar sus esfuerzos.

Hay cinco asignaturas que se reparten las preferencias de los alumnos, tres de las que podríamos llamar clásicas y con unos porcentajes similares: Matemáticas (28,7%), Ciencias Naturales (25,6%) y Lenguaje (24,6%); y otras dos más en la línea de la amenidad y práctica: Educación Física (34,1%) y los Talleres (25,6%).

La observación y el trabajo con estos jóvenes nos han demostrado que prefieren lo manual y lo práctico; suelen estar muy predispuestos para la actividad física, en cuya realización se encuentran más a gusto y seguros. Completando el comentario que hacemos en la pregunta anterior, se vuelve a poner de manifiesto que las materias que más les gustaban a nuestros encuestados lo eran porque les resultaban más fáciles, que es lo mismo que decir que las hacían con más seguridad. Lo también significativo es que, en las materias de su preferencia, valoraban pasarlo bien, "que se divertían", frente a otras opciones. Una de las críticas más frecuentes que realizan los chicos inadaptados, es que la escuela les resulta aburrida, desconectadas de sus intereses y, por tanto, incapaz de estimularlos a participar en ella.

Resalta la diferencia tan acentuada a la hora de valorar el papel del profesor y que cayera bien o no. Las chicas dan a ello más importancia que los chicos. Como también da más valor a este aspecto quien no acaba la escolaridad, frente a quien sí lo hace.

B.5.- Visión del maestro

Aunque la imagen de los maestros entre los encuestados es la de una persona que ENSEÑABA, ESCUCHABA Y AYUDABA (36,9%), los chicos con diferencias resaltan la idea de que IBA A CUMPLIR.

También resulta significativa la matización siguiente: quienes acabaron la escolaridad resaltan, más que

quienes no la concluyeron, que el maestro enseñaba las materias. Quienes no han completado la escolaridad valoran más que los maestros le ayudaba con los problemas y menos que le enseñaba las materias.

Cuando surgía algún problema con el maestro, aunque la respuesta más lógica es la que más porcentaje alcanza, esto es, ponerse unas veces del lado de uno y otras de otro, las chicas parecen más definidas por esta opción: 59% frente al 50,9% de los chicos. Además éstos se inclinan más por sus propios compañeros 25,1% que los chicos, sólo el 16,4%.

Para quienes acaban la escolaridad es más evidente esa "imparcialidad" con un 62,4%, en comparación con quienes no la terminan con un 47,5% que, en cambio, desvían sus datos hacia otros con un 18,6 %. Esta manifiesta imparcialidad se mantiene constante y con porcentajes similares a lo largo de los años.

Las dos causas principales por las que el maestro regañaba a estos jóvenes eran: hablar mucho (30%) y no estudiar (23,2%). Curiosamente en estos dos casos destacan diferencias entre los sexos: mientras que por hablar mucho sobresalen las chicas frente a los chicos (37,7% frente a 24,6%), por no estudiar son más los chicos que las chicas (25,1% frente al 20,5%).

Otros dos datos que llaman la atención: las chicas dicen ser regañadas por ser tardonas 20,4% frente al 9,4% de los chicos; los chicos declaran ser regañados sin causas que ellos supieran 18,7% frente al 9,8% de las chicas.

Quienes acababan la escolaridad: hablan mucho, no terminan las tareas y desconocen las causas de las regañinas. En cambio, quienes no acaban la escolaridad no estudian, llegan tarde y faltan a clase.

B.6.- Respeto a normas de disciplina

Aproximadamente la mitad de nuestros encuestados han sido alguna vez expulsados de clase; más los chicos que las chicas; más quienes no acabaron la escolaridad que quienes sí lo hicieron.

Afortunadamente, muy pocos fueron echados de la escuela 10,9%, aunque también los chicos "ganan" en este apartado, así como quienes no acaban la escolarización. A quienes echaron de clase, sólo fue un hecho aislado en un porcentaje de 17,6%. Más de una vez lo fue el 79,7%.

Los chicos se llevan la palma en el apartado de `muchas ´ con más del doble de veces que las chicas: 34,8% frente al 16,1% de las chicas.

También quienes no acaban la escolaridad registran un alto porcentaje de exclusiones de clase en el apartado de muchas; mientras que "una" o "alguna" es más habitual entre quienes sí acaban la escolarización. De la escuela pocos jóvenes fueron expulsados, ya lo dijimos. Como parece lógico, lo más frecuente ha sido "sólo una vez" con el 53,1%, más propio en las chicas. Los chicos en cambio superan a las chicas en "algunas" y "muchas" que, juntos, dan el 52,3%.

A partir de FP a nadie echaron de la escuela. A quienes echaron de clase, estuvieron menos de un día fuera el 84,5%. A partir de un día en adelante, siempre los chicos y quienes no acaban la escolaridad.

Los expulsados de la escuela lo fueron entre 1 y 7 días en un 53,1%. Más de una semana siempre chicos y quienes no acaban la escolaridad. Incluso quienes no acaban la escolaridad registran más expulsiones de la escuela entre 1 y 7 días.

Son mayoría las encuestas de tutores que han atendido a varios niños provenientes de Centros de Menores. Pareció interesante comprobar si existían diferencias entre estos cuestionarios y los de aquellos tutores que referían las respuestas a un solo alumno, pues siempre cabe la posibilidad de que el tutor esté atribuyendo a todos sus alumnos características y conductas que no son propias de todos los componentes del grupo.

Hemos separado los dos tipos de cuestionarios y procedimos a comparar entre sí las respuestas. Se han realizado comparaciones sobre 67 variables. Solamente hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a siete preguntas:

- Justifican siempre las faltas a clase o retraso (44-78):
- Cuando se ha tenido más de un alumno (primera cifra) aumenta el número de quienes no justifican siempre las faltas.
- Traen el material necesario a clase `A veces ´ (55-29); `siempre ´ (45-65):
- Cuando aumenta el número de alumnos, disminuye la frecuencia con que traen el material.
- Cuida el material escolar de los demás "siempre" (33-71):
- A mayor número de alumnos atendidos la opinión más extendida entre los profesores es que cuidan menos el material de los demás.
- "Nunca" realiza los deberes (27-6):
- Aumenta el concepto `nunca ´ cuando se utiliza de referente a un número mayor de alumnos.
- Actividades en las que se muestra interesado "extraescolares" (38-12):
- Los profesores acentúan la preferencia por este tipo de actividades cuando aumenta el número de alumnos atendidos.
- Apoyos que necesitaron "especialista" (59-25); "otro" (19-50):
- Se concreta más el tipo de apoyo, mediante especialista, y disminuye el genérico `otros ´, cuando son más los alumnos atendidos.
- El aula como lugar de altercados y peleas (22-54):
- Disminuye el porcentaje cuando es mayor el número de casos. Este dato es curioso. Probablemente sólo hay un 22% de encuestas que señalan la clase porque han repartido los altercados entre varios lugares.

Hay cuatro ítems del cuestionario que dan diferencias casi significativas:

- Actitud ante al trabajo/estudio: realiza notables esfuerzos (6-24); "no muestra el más mínimo interés" (20-6):
  Sube el porcentaje de actitud negativa (no muestra el más mínimo interés) cuando el número de alumnos atendidos es mayor.
- Necesitan apoyos "la gran mayoría" (44-24); "todos" (17-29):
  Aumenta la opinión de que necesitan apoyos `todos ´ cuando las respuestas se refieren a un solo alumno.
- Relación con el maestro: `reclaman su atención ´ (63-39):
  Cuanto mayor es el número de alumnos atendidos, más propensos se muestran los tutores a señalar la reclamación de su atención como característica de estos niños.
- El profesor coloca a sus alumnos en el aula (64-83):
  Cuando las encuestas hacen referencia a un solo alumno, se destaca la influencia del maestro a la hora de colocar a sus alumnos en el aula.

(NOTA: La primera cifra indica el porcentaje de encuestas referidas a más de un alumno. La segunda cifra indica el porcentaje de encuestas referidas a un alumno).

CONCLUSIONES

Hay que comenzar analizando el grado de consecución de los Objetivos que nos marcamos al diseñar el Proyecto. Es evidente que se lograron todos ellos. En primer lugar, la realización de este Proyecto de Investigación nos permitió conocer, no sólo los Centros de Menores de nuestra Comunidad Autónoma, con sus características y peculiaridades, sino obtener información sobre los modelos de tratamiento que sobre la problemática del Menor se aplican en otras Comunidades del Estado.

Igualmente, se visitaron los Colegios donde se escolarizaban los Menores a quienes encuestamos; la entrevista mantenida con quienes fueron sus tutores permitió hacernos una idea de la escolarización que seguían y sacar conclusiones acerca de si nos parecían convenientes o apropiados para el tipo de alumnado que representan los Menores, según sus intereses y expectativas. Con enorme decepción (pues hubiéramos deseado equivocarnos), confirmamos

que prácticamente son nulas las salidas laborales que se les ofrecen o, al menos, para las que se les prepara.

Con ello, pudimos confirmar que el Currículum oficial no responde en absoluto a las expectativas y demandas de estos alumnos, los cuales siguen encontrando un vacío enorme en las ofertas educativas oficiales.

Es obvio que, la presentación de una Memoria final del Proyecto, cumplía el objetivo de poner a disposición de las Administraciones los resultados obtenidos con el fin de que pudieran ser útiles a la hora de diseñar estrategias y programas educativos, sobre todo en nuestra Comunidad Autónoma.

Por último, para completar este análisis del nivel alcanzado respecto a los objetivos generales del Proyecto, reconocimos que no estábamos en condiciones de elaborar un modelo educativo, riguroso y contrastado, primero porque existen pocos modelos al respecto que traten de este tipo de alumnos, con lo que el contraste se ve muy limitado; después, porque creímos más constructivo y práctico ofrecer, fruto de las conclusiones a las que hemos llegado, indicadores y sugerencias que deben figurar en ese modelo que deben elaborar las diferentes Administraciones, para lograr que sean más realistas (en el sentido de no quedar en el papel, sino contar con el respaldo económico y estructural que posibilite su puesta en práctica).

Otro apartado del que pudimos extraer reflexiones interesantes fue el referido a las características de los Centros de Menores de nuestra Comunidad. En primer lugar nos referiremos al número de ellos. Parece que siete Centros para una Comunidad biprovincial es mucho; también parece desequilibrado el que la provincia de Cáceres cuente con cuatro centros, mientras que Badajoz, con una extensión geográfica mayor, sólo tenga tres.

De cualquier manera, lo importante no es el número sino la utilidad y el servicio que estos Centros dan a la comunidad extremeña, de la que se financian y a la que deben rendir cuentas. Es un hecho evidente que cada vez son menos los Menores internados en Centros; en este sentido debemos aplaudir la política de la Junta de Extremadura por buscar otras alternativas, aunque nos parecen poco vanguardistas, ya que se limitan a promover los Pisos Tutelados y a insistir en la importancia de la Adopción. En el primero de los casos, la experiencia ya es antigua y sigue generando un encendido nivel de contestación social. En nuestra región los pisos son financiados enteramente por la Junta, pero regentados por Instituciones o Colectivos particulares, hablándose en ocasiones de `si son rentables o no´, lo que no deja de resultar chocante y polémico. Por su parte, el tema de la adopción se ven muy frenado por las trabas burocráticas y por la propia mentalidad de quienes adoptan, que siguen prefiriendo a `bebés´, mostrándose remisos cuando los sujetos de adopción son mayores.

La totalidad de Centros acogen por igual a niños y niñas, incluso suele ser más alto el número de éstas, que proceden de las zonas de influencia del Centro, con la finalidad de hacer más fácil el contacto de los menores con sus familiares, siempre que sea posible. De cualquier manera, se producían en el momento de realización del estudio, y con demasiada frecuencia, traslados de alumnos de unos Centros a otros, principalmente por problemas de conducta o para adaptar las demandas de los jóvenes a las ofertas que pueden darle los propios Centros.

En general, los menores no se escolarizaban todos en el mismo Colegio, sino que quedaban repartidos entre los Colegios de la zona, lo que obligaba, independientemente de lo alejado que quedara el Centro de Menores de los Colegios, a utilizar el transporte escolar. Sin duda esta `dispersión ´ de niños estaba favorecida por las propias dificultades de los Colegios por absorber la demanda escolar de la zona en la que se situaba; pero, ante esta situación, nos preguntamos qué sentido tenía y tiene la `integración ´ cuando sólo puede hacerse donde quedan plazas y no donde se estima pueda ser más exitosa. Además, la mayoría de los alumnos procedentes de Centros de Menores se escolarizaron en colegios a los que asistían escolares de clases sociales media-baja, lo que no facilitaba el

contacto con modelos educativos diferentes a los que ellos estaban acostumbrados y de los que provenían. Sin duda, a ello condujo la aplicación de los mismos criterios de escolarización que para el resto de jóvenes en edad escolar, esto es, criterios oficiales. Creemos, por el contrario, que escolarizar a estos chicos en Colegios donde el nivel socioeducativo sea más elevado y alejado del suyo, le lleva a sentirse más marginados, al menos en aquellos aspectos en que la sociedad de consumo afecta los jóvenes (ropa y calzado de marca, último juguete del mercado, etc.), si no se acompaña tal medida de un programa de intervención sobre la familia y su promoción sociocultural. De cualquier manera, deberían haberse introducido, o al menos valorado, aspectos como las características de los Centros, la consideración de este alumnado como de necesidades educativas especiales o que la propia dinámica de los Colegios y sus profesores garantizaran la adaptación del currículum de manera efectiva.

Sólo una cuarta parte de los Menores completaban su escolarización en el mismo colegio; lo más habitual era que, después de tres cursos, se trasladasen de centro; la mayoría de ellos, al menos, estuvo en dos. Esta situación siguió manteniéndose en los años sucesivos; se debe incidir tanto en la familia como en los propios Centros de Menores que son los que, en definitiva, deciden los cambios, para que reflexionen más antes de tomar decisiones de esta importancia. Todo ello a pesar de ser bien aceptados, tanto por el profesorado como por los padres de los demás alumnos, siempre que no se registren problemas graves de comportamiento. Lo cierto es que un porcentaje muy alto de estos jóvenes abandona la escuela sin haber completado los estudios básicos.

Esta circunstancia influye poderosamente en el rendimiento escolar de los Menores que, en un alto porcentaje, abandona la escuela sin haber completado los estudios básicos o no suele acabar la escolarización obligatoria con buenos resultados. Nuestra experiencia durante más de doce años al frente de una escuela, integrada en un Centro de Menores, y que acogía sólo a alumnos de dicho Centro, nos permite hablar de `fracaso escolar´ evidente; a duras penas los menores completan los años de escolaridad; pocos consiguen un nivel equiparable al Graduado Escolar, siendo una excepción aquellos que continúan estudiando.

En otro aspecto, hay que señalar que, en general, los Centros de Menores estaban bien dotados en cuanto a instalaciones, pero se debería poner más énfasis en los Proyectos Educativos, sobre todo a la hora de que éstos cumplan su función formadora, es decir, que contemplen claramente la `compensación ´ social que los alumnos reclaman y se dote de material y de talleres con el fin de iniciar a los menores en oficios que garanticen su incorporación al mercado laboral.

De las opiniones aportadas por los maestros-tutores que han tenido a su cargo a jóvenes procedentes de Centros de Menores sacamos en conclusión que solían asistir con regularidad y puntualidad a la escuela, aunque se echaban en falta las justificaciones pertinentes cuando no asistían, mucho más necesarias en este caso que en cualquier otro por la posibilidad de que los propios alumnos pudieran decidir, bajo su responsabilidad, no asistir al colegio, sin que se enteraran sus Educadores tutores. La mitad de los maestros consideraron que los alumnos provenientes de Centros de Menores no traían el material escolar necesario, lo que dificultaba la realización de un trabajo continuado y autónomo; por el contrario, se hacía necesario facilitarles material para la ocasión que resolviera, al menos de momento, la falta del mismo, lo cual creó en ellos un sentido de inferioridad ante los demás compañeros, influyendo en su autoestima. También estuvieron divididas las opiniones acerca del grado de participación de estos alumnos en la dinámica de la clase. Para la mitad de los maestros, estos jóvenes participaban en las clases como los demás alumnos; en cambio, para la otra mitad, se mostraban retraídos o aislados. Todo esto nos llevó a plantear la necesidad de revisar el papel de los Educadores-tutores con el fin de que se estrechase más su colaboración con los maestros,

procurándose así controlar la mayoría de las variables que inciden en la formación de estos jóvenes.

Por lo general, se apreciaba un rendimiento académico irregular en estos alumnos, en todo caso inferior a la media de la clase, achacable, entre otras razones, a la carencia de hábitos de estudio y al poco interés y esfuerzo personal que mostraban a la hora del trabajo escolar. La gran mayoría necesitó apoyos por parte de los propios maestros tutores o especialistas y adaptaciones curriculares significativas.

Esa falta de interés y esfuerzo se invertía a la hora de realizar actividades de tipo manual, deportivas o extraescolares, lo que confirmaba una evidente apatía por lo `reglado´ , que acababa siendo rechazado. Eran poco responsables a la hora de realizar los deberes o tareas escolares, bloqueándose a la menor dificultad. En estos casos, los refuerzos positivos resultaban muy necesarios y, tal vez los únicos, para reconducir la situación. Ante este panorama, los maestros supieron responder, actuando más como colaboradores de los alumnos, para canalizar su proceso de aprendizaje, y dando más importancia a lo formativo en detrimento de lo instructivo. Casi la mitad opinaba que para que los Centros pudieran ofrecer un modelo educativo adaptado a las demandas de estos jóvenes, era necesario invertir en medios materiales y recursos, entre los que se incluían los talleres pre-profesionales.

Aunque su relación con el resto de compañeros era de igual a igual, estos jóvenes se caracterizan por estar inmersos con demasiada frecuencia en altercados escolares con otros compañeros, incluso, en un porcentaje respetable, con los propios maestros; de hecho, una característica que se les atribuye es la de ser agresivos. Estas conductas propiciaban en la mitad de los casos la expulsión de la clase.

Todas estas circunstancias que estamos enumerando incidieron en que la mayoría sólo pudiera obtener el título, entonces vigente, de Certificado de Escolaridad, como única acreditación de su paso por la escuela, pero sin validez académica alguna. Solamente un tercio dispuso de Graduado Escolar y puramente anecdótica se puede considerar la cifra de quienes seguían estudiando. A pesar de lo lamentable de estas cifras, más significativo es que sólo siete de cada cien siguieran la Formación Profesional, o módulos como se denomina ahora, cuando ya hemos comentado la mejor disposición de estos alumnos para lo manual. ¿Tendrá que ver esta `deserción ´ con el carácter mínimamente práctico de esta alternativa educativa?

Los propios encuestados mostraron sus preferencias por el tipo de escuela que deseaban: que facilitase la coeducación, que propiciase las actividades extraescolares, que dedicase la mayor parte del tiempo lectivo a preparar para un oficio, sin que fuera necesario renunciar al libro de texto o al estudio que ello implicaba. Y es que, sólo una cuarta parte de los sujetos que encuestamos, trabajaba; necesidad ésta que empieza a sentirse desde muy joven, paralelamente a lo que venimos comentando del abandono escolar.

En la actualidad y ante el tema de los inadaptados, la escuela, siendo capaz de reconducir el problema, al final del proceso, sólo tiene dos salida: o defenderse o caer progresivamente en el deterioro.

El sistema educativo, a través de los Centros escolares, debería ser el principal recurso municipal para la atención del menor en su medio de origen, tanto para los menores necesitados de apoyo asistencial como de aquellos que presenten una conducta no aceptada socialmente, en una labor eminentemente preventiva.

La realidad, sin embargo, es aún muy distante; heredamos un sistema educativo que junto con la obligatoriedad y garantía de una educación para todos los ciudadanos entre los seis y los catorce / dieciséis años, arroja de sus filas un alto porcentaje de niños y jóvenes fracasados. Según Amando Vega[69]:

[69] American College of Sports Medicine, American Dietetic Association, Dietitians of Canada. Nutrition and athletic performance. Med. Sci Sports Exerc. 32(12): 2130-2145. 2000.

" La escuela como institución educativa normalmente se ha desentendido de los sujetos inadaptados o, dicho de otra forma, de aquellos escolares que por su inadaptación creaban problemas en la institución. En principio, el sistema escolar tiene como encargo social preferente la selección de los mejores para ocupar los puestos de dirección en la sociedad. Las notas constituyen la mejor criba de los sujetos que tiene cabida dentro de sus aulas, siendo la exclusión una realidad más real que verbal. Los altos porcentajes de fracasos, que alcanzan al 50, 60, 70 u 80% de los escolares, según los lugares, constituyen la mejor prueba de esta afirmación."

Nuestra experiencia nos dicta que la escuela actual sigue siendo excesivamente rígida; clasifica, aparta, excluye... y no posee aún mecanismos compensadores suficientes para acoger las desigualdades y, con frecuencia, los problemas individuales y familiares se agravan y amplifican, a pesar de los intentos que con más o menos acierto se están haciendo para corregir ese problema. Se trata todavía de un sistema educativo hermético que, con una fuerte orientación hacia la instrucción, no ha sabido responder al principio de igualdad de oportunidades en que teóricamente se basa (ya sabemos que la igualdad de oportunidades va más allá de las becas y ayudas económicas para el estudio, que es verdad que se han generalizado muy positivamente). Las últimas modificaciones del sistema educativo español, cambios de criterios evaluadores, ampliación de los periodos fijados para la adquisición de ciertos conocimientos o destrezas, integración de niños sometidos a educación especial, creación de unidades de apoyo, etc. son algunas medidas que ha favorecido a los niños y jóvenes que precisaban de acciones educativas compensadoras por razones, fundamentalmente, de tipo intelectual y psicológicas. Pero todo, por desgracia, está todavía demasiado sometido a los presupuestos generales del Estado. Hoy se crean servicios como los mencionados y se avanza en la línea correcta y mañana se recortan prestaciones, se suprimen unidades, se retrocede, en definitiva, en el camino emprendido.

Es innegable que la nueva legislación educativa ha planteado un marco general mucho más integrador, en la línea de una escuela para todos; igualmente, ha intentado adoptar una mayor flexibilidad como mecanismo preventivo y normalizador; la superación del desfase final de la enseñanza obligatoria- edad mínima laboral también ha sido abordado, ampliándose el tiempo de permanencia en la institución educativa; se ha cuestionado el papel de la Formación Profesional, intentando que se adapte más a la sociedad actual; han ido extendiéndose los programas de garantía social, los apoyos compensatorios, etc.

Pero, ¿qué sucede con los niños cuyas diferencias radican en su ambiente social?. La reforma educativa tiene que ser mucho más amplia de la efectuada hasta ahora, pues el cambio ya no estriba exclusivamente en los procedimientos internos de la escuela, sin que queramos reducir la importancia que ello tiene; es preciso llegar al cambio real de estructuras donde la escuela abra sus puertas, no ya sólo a la participación de padres, alumnos y representantes locales, sino a la sociedad misma; es la imagen de escuela abierta, enraizada en su entorno, dentro del municipio, donde caben programas de trabajo conjunto con los especialistas en asistencia social del barrio, donde la escuela es un elemento más de intercambio cultural y recreo de su barrio y acoge a pequeños y mayores que se educan de continuo.

Esta indispensable función de los órganos locales, incluida la escuela, en protección de menores puede verse más clara si nos referimos a la situación de los menores asociales. Un niño, una chica joven pueden vivir en situación de conflicto con la sociedad desde muy temprana edad; esta actitud predelincuente puede convertirse en comportamiento delincuente a los quince o dieciséis años (si no antes), momento en el cual actuarían los juzgados de menores que, ante la gravedad de los asuntos que deben analizar, pueden decidir recluirles en un Centro donde se le intentaría reeducar. También nosotros hemos vivido esta experiencia. Los profesionales que entonces nos empeñamos en ayudarles o comprenderles no lo pudimos hacer en el

momento que hubiera sido más fácil; el único apoyo con que habrán contado, si han estado escolarizado efectivamente (no sólo de manera oficial, que únicamente sirve a efectos estadísticos), ha sido el de gozar de la atención de un maestro que, desilusionado por no poder influir en su medio desde el aula, acabó aceptando que deben ser de los arrojados fuera del sistema escolar.

La atención preventiva (la mayoría de las CCAA insisten mucho en este aspecto) y protectora de los menores que precisen de la misma, debe hacerse en el medio de origen del niño y utilizando al máximo los recursos municipales de la zona. En este sentido, los actuales centros de menores, que ya abren sus puertas para que a determinadas horas del día y por determinados espacios de tiempo los muchachos que lo desean salgan a trabajar / estudiar en talleres, realicen actividades de ocio o para encontrar apoyo en sus estudios, deberán profundizar en esta línea y ofertar también algo a la comunidad. En esta línea es preciso también que algunos centros escolares amplíen su acción y cubran esta función altamente preventiva. Para ello es necesario renovar la escuela para que se adapte a las necesidades del joven, no agrave sus dificultades, fomente las relaciones interpersonales y ponga en conexión al menor con su entorno, su barrio, su medio social, iniciando en él un modo de vivir participativo y no marginado.

Es probable que esa escuela capaz de responder a las necesidades educativas especiales de cada sujeto no se alcance nunca. Aún así, debe seguir siendo la esperanza y, seguir luchando por una `reforma educativa ´ de verdad, el objetivo. Todo ello si se quiere responder a todos los problemas sociales que existen o se puedan ir presentando con la evolución de la sociedad.

En reforma aparece un elemento nuevo que no existía en protección: la acción de los Juzgados de Menores que dictan medidas judiciales a modo de actividad reeducadora para eliminar la repetición de las conductas asociales. La postura de la Comunidad en este aspecto es la de fomentar las posibilidades de actuación y seguimiento en el medio, que deben constituir la forma ordinaria de subsanación de la conducta asocial. Medidas que se acomoden a un criterio educativo en el propio medio, tales como la obligación de finalizar unos estudios, de resarcir con los propios medios a la persona a quien se ha perjudicado, acudir durante cierto tiempo al día a un Centro de Menores para realizar actividades varias, dejar de frecuentar ciertos grupos de amigos, etc., todo ello con el debido seguimiento de los correspondientes especialistas de menores, es sin duda mejor solución que la reclusión en Centro.

En la alternativa a Menores protegidos se incluye, como último recurso, el internamiento en una Institución de aquellos niños que en su grupo natural familiar están en situación de alto riesgo, tanto para su integridad física como psíquica o afectiva, y que por diversas razones aún no se les haya encontrado alguna solución.

En todo caso, se deberá procurar:

- Contar con un equipo estable y reforzado: la continuidad y el trabajo coordinado a largo plazo son fundamentales, al igual que contar con un refuerzo tanto de suficientes apoyos de especialistas como de profesores de apoyo. Equipo que debe estar comprometido con la atención a la diversidad.
- Contar con un proyecto educativo de centro flexible y adaptado a la realidad e intereses de los alumnos además de poner énfasis en la detención temprana de los niños riesgo, la actuación preventiva y seguimiento del alumnado con planes tutoriales. Los profesores deben encaminar al alumno en un proceso progresivo de autonomía personal y para ello es necesario crear un marco escolar participativo, democrático, con normas adaptadas por todos, que les anime a tomar responsabilidades y asumir la ley como una norma colectiva que se debe respetar.
- Elaborar un plan de acción tutorial adecuado a los alumnos que hay en el aula y en el que se incluyan programas de

habilidades sociales, programas de enriquecimiento instrumental, orientación vocacional y socio-laboral del menor, normas de convivencia etc. con el fin de su conseguir el mayor grado posible de adaptación e integración social.

- Personalizar los procesos de enseñanza - aprendizaje. El profesor- tutor no es sólo el encargado de presidir las sesiones de evaluación. Su conocimiento del alumno debe ir más allá de las calificaciones que figuran en el expediente, en cuanto se le supone también la responsabilidad de detectar cualquier tipo de problema que afecte al aprendizaje y colaborar en su corrección. Para ello es fundamental que exista una estrecha colaboración entre profesor / tutor / orientador para realizar seguimiento del desarrollo personal, escolar y social de los alumnos.
- Cooperar con las familias y el entorno sociocultural del menor. Para ello, deben planificarse actividades para informar a los padres de todo lo concerniente a la escolaridad de su hijo, de su modo de ser y comportarse dentro del centro, de sus actitudes etc. desarrollando de manera conjunta todas las estrategias necesarias para solucionar aquellas situaciones que estén interrumpiendo la educación de los hijos, facilitar los medios necesarios para la formación de los padres y la cualificación de los miembros de la familia.

Pensamos, en conclusión, que ***la labor educativa ha de ser abierta mostrando otras realidades, enriqueciéndose con el contacto y descubrimiento de otros ambientes, culturas, personas. En contacto con otras situaciones podemos empezar a romper la peor marginación: la marginación psicológica que han vivido desde pequeños y que les impide aspirar a nuevas posibilidades en sus vidas.***

Estudios realizados sobre los resultados de los Programas de Integración, han concluido que existen una serie de variantes relevantes y pertinentes que facilitan la aplicación del Programa:

a) existencia de un Proyecto Educativo que contemple las necesidades educativas de todos los alumnos. El proyecto ha de ser de calidad (consensuado, elaborado con la inclusión de innovaciones, planificación de las revisiones, etc.), así como que esté implantado en la práctica (utilización del proyecto como guía de su funcionamiento, especificando la infraestructura necesaria para ello).
b) Parece muy importante que los centros aplique la integración llevando a cabo debates que les permitan llegar al mayor acuerdo posible y que les faciliten solucionar los conflictos que pueden surgir en el momento de tener que tomar decisiones.
c) Es importante que se facilite a los Centros una dotación de recursos materiales y apoyos humanos suficiente para atender a las nuevas necesidades.
d) También es importante la experiencia previa de los profesores como `equipo docente ´ ya que esto favorece la cohesión en la actuación del profesorado y por tanto tiene una influencia positiva en el proyecto educativo del centro.
e) Importan igualmente las actitudes y expectativas de los profesores tutores y de apoyo ante el Programa de Integración.
f) Experiencia en educación especial del profesorado de apoyo.
g) Una mejor formación específica de los profesores para atender de forma más adecuada a las necesidades educativas de sus alumnos, así como sentirse más seguros en la realización de su tarea.
h) Estilo de enseñanza de los profesores de corte “liberal”.
i) Los profesores deben ser capaces de adaptar el curriculum a las necesidades que presenten sus alumnos de forma que

obtengan los mejores resultados posibles.

Ninguna variable de las apuntadas es en sí misma decisiva; lo realmente importante es la combinación y relación de unas variables con otras y su ajuste.

A la hora de seleccionar los centros en los que integrar alumnos debe tenerse en cuenta el nivel de elaboración del Proyecto Educativo y en último término el grado de estructuración y coordinación que existen en el Centro. Se debe recabar, fundamentalmente a través de los equipos psicopedagógicos de sector, una información más personalizada y más cualitativa de los centros, siguiendo las variables y factores que se han comentado.

La actitud de los profesores ante la integración ha demostrado ser una variable de gran peso en la determinación de los tipos de centros y en consecuencia en la explicación de los resultados encontrados. Los profesores de los Centros que tienen un buen proyecto educativo, que sirve de guía para la planificación y evaluación continua de la intervención pedagógica, tienen por lo general actitudes muy positivas, lo cual a su vez les facilita enfrentarse a los problemas que plantea la integración. La interconexión actitudes - proyecto educativo es una de las afirmaciones más relevantes de algunas investigaciones. Las actitudes no son una variables estática e inmodificable. Es más probable que el profesorado tenga una actitud positiva hacia la integración si considera que tiene estrategias instructivas, recursos y apoyos para realizar su trabajo. Tales estrategias se adquieren fundamentalmente a través de la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

Los planes y las actividades de formación que se planifiquen deben tener como referente obligado el objetivo de mejorar el proceso mediante el cual los profesores ajustan la ayuda pedagógica que precisan los alumnos, esto es, deben servir para reflexionar y actualizar, en términos generales, la propuesta curricular que ofertan a sus alumnos y en último término, su propia acción educativa.

Todas las propuestas para la mejora de la prestación educativa a los niños con necesidades educativas especiales dependen de la oferta de profesores adecuadamente formados, seguros de su aptitud para ayudar a los niños en cualquier lugar, respetados por sus colegas y capaces de ganarse la confianza y el respeto de los padres.

Unos planes de actuación con estos objetivos no pueden tener como foco de atención prioritario, la formación individual de cada profesor aislado en su aula y en su curso, sino que deben tener como meta el centro escolar como comunidad de aprendizaje.

La administración educativa debería estar en disposición de poder ofrecer ayudas y programas formativos diferenciales dependiendo del tipo de centro. Se debe preocupar más que en proponer un único tipo de modalidad de integración en insistir en asegurar que se lleve a cabo un buen ajuste entre las necesidades del niño y la oferta real del centro o del aula.

Por último, debemos añadir que, en el tema de menores, como en muchos otros y referidos no sólo a la educación, se aprecia que la administración autonómica sigue sin tener claro un modelo educativo coherente y perdurable, al menos durante un tiempo mínimo que permita extraer conclusiones relevantes, como para realizar los ajustes necesarios.

Todo lo que hemos venido apuntando a lo largo de este estudio se ha referido específicamente a los jóvenes que han pasado por Centros de Menores, asociados a su vez con problemáticas sociales y conductuales. Pero es una realidad, cada vez más evidente y contrastada, el que alumnos caracteriales se encuentran en todos los Centros educativos, acentuándose su `rebeldía ´ por la nula conexión con los planes o modelos educativos que se les ofrecen.

De igual manera, aunque no se derive hacia conductas problemáticas, existe un sentimiento generalizado entre la mayoría de nuestros jóvenes de que los estudios tienen muy poca vinculación con la práctica o demandas laborales que después van a encontrar. Se precisa, por consiguiente, un replanteamiento serio y realista sobre qué profesionales nece-

sita la sociedad del mañana, adaptando para ello los planes de estudios y haciéndolos asequibles a todas las capas sociales, en un decidido empeño por la compensación y por la igualdad de oportunidades.

Hacemos nuestras las palabras de Amando Vega[70] cuando dice:

"En esta situación, habrá que esforzarse para que la reforma educativa llegue también a los menores marginados, para que el bienestar social no sea exclusivo de los "adaptados", para que la justicia respete y defienda los derechos de los niños y niñas ante la familia, ante los profesionales, ante la Administración, ante los medios de comunicación social, en definitiva, ante la sociedad en general".

Nos gustaría equivocarnos, pero mucho nos tememos que lleven razón quienes afirman que la educación de los inadaptados no parece interesar, a la vista de la realidad actual; y no interesa porque no es rentable. La institución académica sigue demasiado supeditada al sistema social vigente, sigue siendo un sistema de reproducción. La sociedad no parece `digerir´ bien a los `diferentes´ y menos cuando provocan problemas. Y es que la problemática de los inadaptados es una problemática principalmente social, por lo que la solución también ha de ser social, implicando no sólo a las familias y a los centros educativos, sino igualmente a los barrios, a los ayuntamientos y a las administraciones.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

VEGA, Amando (1994): *Pedagogía de Inadaptados sociales*. Madrid: Narcea. Pág. 29.

MARTÍNEZ REGUERA, E. (1988): *Cachorros de nadie*. Madrid: Editorial Popular. Pág. 20

Ibidem

Ibidem

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

DEL RÍO, José Eloy (1996): *Análisis del Programa de Integración Escolar* en Escuela Española, n º 3284, págs.13-14.

DÍAZ AGUADO, M ª José y BARAJA, Ana (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. M.E.C. Madrid.

DÍAZ ARNAL, Isabel (1990): *La inadaptación personal*. Escuela Española. Madrid.

(1996): *Niños conflictivos*. Escuela Española. Madrid

FERNÁNDEZ, José A. (1989): La inserción social y laboral de los jóvenes en Revista de Documentación Social, n º 75.

GARCÍA ROCA, J. y al. (1991): *Pedagogía de la marginación*. Editorial Popular. Madrid

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Quintina (1993): *Establecimientos escolares en transformación: el centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Cincel. Madrid.

MÉNDEZ PÉREZ, José (1991): *El acogimiento de menores.* Bosch. Barcelona.

PEDRÓ, Francesc (1992): La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil. M.E.C. Madrid

VARGAS CABRERA, Bartolomé (1994): *La protección de menores en el ordenamiento jurídico*. Edit. Comares. Granada.

VARIOS (1987): Menores. La experiencia española y sus alternativas. Universidad Autónoma. Madrid.

VARIOS (1990): Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias. M.E.C. Madrid.

[70] Rojas M. Bebidas energizantes. http://www.cedro.org.pe/lugar/articulos/energizantes.htm

CONSECUENCIAS DEL CONSUMO DE BEBIDAS ENERGIZANTES EN JÓVENES. DESCRIPCIÓN DE UN CASO

Iván Osorio Sabogal y Marisela Díaz Tremarias***
*Coordinador Unidad Integral de Atención a Conductas Adictivas.
Hospital Psiquiátrico Universitario del Valle. Cali, Colombia.
**Experta en Toxicología. Cátedra Toxicología Universidad Central de Venezuela, Caracas.

RESUMEN

Durante los últimos diez años, ha adquirido paulatinamente importancia entre los jóvenes el consumo de las llamadas bebidas energizantes caracterizadas por alto contenido de sustancias psicoestimulantes como la cafeína. Sus propiedades euforizantes y el carácter legal de su consumo, que puede ser aprovechado para tolerar largas jornadas de bailes modernos sin las restricciones de otras drogas, ha posibilitado que su uso se generalice dentro de los grupos de adolescentes. Sin embargo, los riesgos implícitos a la utilización de sustancias estimulantes en altas dosis no han sido completamente dilucidados e incluso algunos de los cuadros clínicos que pueden presentarse asociados a su consumo no han sido descritos, clasificados ni difundidos.

En el siguiente artículo presento un caso reciente de psicosis asociado al consumo de bebidas cafeinadas.

1. INTRODUCCIÓN

El Estudio Nacional de Salud Mental Colombia 2003, tercer gran estudio realizado en nuestro país sobre patologías mentales y adicciones, aunque todavía esta en etapa de procesamiento de datos, en sus notas preliminares reporta un aumento relativo del consumo de diversos psicotóxicos en comparación con los dos estudios previos (1993 y 1997). Sin embargo, se hace evidente la carencia absoluta de información sobre el consumo de otras sustancias de abuso que están apareciendo paulatinamente en Colombia. Una de las nuevas drogas estimulantes que esta siendo consumida cada vez con mayor frecuencia, son las llamadas "Bebidas Energizantes", que de un tiempo a esta parte han empezado a constituir una gran porción del mercado de las industrias de refrescos en el mundo.

2. ¿BEBIDAS ENERGIZANTES?

La Comisión del Codex de Nutrición y Alimentos para Usos Dietarios Especiales en su 23ª sesión realizada en Berlín, Alemania el 30 de noviembre de 2001 define la bebida energética como "Una bebida utilizada para proveer alto nivel de energía proveniente de los carbohidratos (también grasas y proteínas) al cuerpo. Esta bebida no intenta compensar la pérdida de agua y minerales debido a la actividad física". Sin embargo, el termino de energía utilizado en el nombre y descripción de algunos produc-

tos que actualmente están en el mercado se refiere a cierto efecto farmacológico de algunas sustancias activas, y no a la provisión de calorías de los nutrientes. Esto puede crear confusión dentro de los consumidores. Estas bebidas no son vendidas como medicamentos, pero pueden contener algunas sustancias que podrían ser clasificadas como adictivos. El riesgo asociado con los altos niveles de cafeína parece ser el problema más común de estas bebidas en comparación a otras sustancias utilizadas como taurina, glucuronolactona, inositol, extracto de guaraná. Además, la presencia de sustancias como carnitina o taurina, que normalmente se encuentran en los alimentos en forma natural, no tiene justificación nutricional[71]

Una lata de bebida energizante de 250 ml que se expende en cualquier supermercado de mi país sin ningún tipo de restricción, puede contener entre 0.08 a 0.10 grs. de cafeína, y taurina entre 0.025 y 0.035 grs.

Las bebidas energizantes se introdujeron en nuestro medio hace unos cuatro o cinco años aproximadamente. Su consumo suele darse con fines de diversión en las reuniones "raves" a la par del consumo de éxtasis, y por otro, supuestamente con fines de rehidratación, en muchos caso asociado a la práctica de algún deporte. En este último caso, indudablemente dentro de un error de información dado que esta sustancia por su eminente estructura cafeínica es un estimulante "legal" y no un rehidratante que buscaría el balance de sales.[72]

3. CAFEÍNA

Es la sustancia psicoactiva más ampliamente ingerida en el mundo. Es uno de los componentes no nutritivos común dentro de las bebidas y dietas de los deportistas y ahora se encuentra en las bebidas energizantes. Desde hace mucho tiempo es considerada como una sustancia ergogénica en el rendimiento deportivo, pero sólo desde hace una década existen numerosos estudios bien controlados donde claramente demuestra su eficacia con relación a ejercicios de resistencia y cortos e intensos. Hasta el momento el mecanismo exacto por el cual actúa no esta bien determinado. Las tres principales teorías que se sugieren son: Un efecto directo en el sistema nervioso simpático, llevando un efecto estimulatorio a las señales neurales entre el cerebro y la unión neuromuscular. La segunda teoría propone un efecto directo en el metabolismo del músculo esquelético por incremento del AMPc; y la tercera y más aceptada tienen que ver con un incremento en la oxidación de las grasas con ahorro del almacenamiento de los carbohidratos endógenos, mejorando así el rendimiento especialmente en ejercicio donde los carbohidratos disponibles son un límite en el rendimiento. Permite, así, que el atleta entrene con mayor fuerza, por más tiempo y retardando la fatiga.

La cafeína ha sido, por muchos años una sustancia restringida por el Comité Internacional Olímpico para los atletas en competición donde solo se permite un máximo de 12 mg de cafeína por mililitro en orina, equivalente a 6 tazas de café expreso. Sin embargo, a partir de Enero de 2004 fue removida de la lista de sustancias prohibidas, en una decisión un poco controversial. Además, la cafeína incrementa la presión arterial por elevación de la resistencia vascular y este efecto es mayor y más prolongado en pacientes hipertensos y al combinarse con otros estimulantes se han asociado a eventos cardiacos y muerte.[73]

4. CAFEÍNA Y SALUD

"La cafeína se encuentra no sólo en el café, sino en algunos tés, en el chocolate, en la nuez de kola y en otros alimentos derivados de ellos. El cafeto proviene de Etiopía, el origen

[71] Sarmiento JM. Bebidas Energizantes. http://www.gssiweb-sp.com/reflib/refs/
[72] Malpica K. Las drogas tal cual. http://www.mind-surf.net/drogas/cafeina.htm
[73] Escohotado, Antonio: *El libro de los venenos*, Ómnibus– Mondadori, España, 1990.

del té parece encontrarse en China y el del cacao en áreas muy restringidas de América.

La leyenda sobre el descubrimiento del café proviene de Arabia: "Kaldi el pastor observó que después de haber comido las cerezas del cafeto, sus cabras retozaban con más brío que de costumbre, parecían más activas, más contentas. Kaldi también probó los frutos de la planta e inmediatamente lo embargó la euforia, se puso a bailar y aquella noche durmió menos que de costumbre. Kaldi compartió su hallazgo con uno de sus vecinos, un ferviente seguidor del Corán. Éste obtuvo los mismos resultados y recibió de Mahoma el secreto para preparar café a partir de los granos secos de la fruta."[74]

La cafeína se consume en múltiples alimentos y bebidas. En usos terapéuticos puede administrarse en forma oral o en inyección intravenosa. Es un estimulante del sistema nervioso central que actúa después de 5 minutos de su ingestión aumentando la actividad cerebral y reduciendo la vigilia.

La cafeína se vende bajo diversas marcas comerciales recomendada para contrarrestar la fatiga, para tratar la migraña y algunos otros tipos de cefalea. En conjunción con analgésicos hace que éstos trabajen mejor. Por su capacidad para estimular la respiración también es recomendada en el tratamiento de la apnea en los recién nacidos y como antídoto para la depresión respiratoria en sobredosis de heroína y otros psicoactivos opiáceos.

Una taza de café puede contener entre 60 y 110 mg de cafeína, una taza de té entre 10 y 90 mg, una de chocolate entre 5 y 40 mg y las bebidas colas 35 mg. Una barra de chocolate de 50 gramos tiene entre 10 y 60 mg de cafeína. Las píldoras de uso terapéutico contienen entre 30 y 65 mg, mientras que en el mercado negro suelen circular las llamadas "pastas para mantenerse despierto" que llegan a tener entre 100 y 200 mg. La dosis letal de cafeína es de 5,000 mg, el equivalente a 50 o mas tazas cargadas de café consumidas en un periodo excesivamente corto de tiempo.

Consumir entre 75 y 150 mg de cafeína eleva la temperatura, el ritmo respiratorio y el nivel de ácido gástrico en el estómago. Cantidades más altas en el torrente sanguíneo pueden producir ansiedad, irritabilidad, insomnio, sudoración, taquicardia y hasta diarrea.

El uso prolongado de más 650 mg diarios de cafeína, equivalentes a ocho o nueve tazas de café al día pueden ocasionar úlceras gástricas, incremento en el nivel del colesterol, insomnio crónico, ansiedad y depresión permanentes. Este tipo de consumo también parece estar asociado con disfunciones cardíacas y la aparición de ciertos tipos de cáncer asociados a los alquitranes del café.

No se han detectado malformaciones genéticas debido a su uso, sin embargo se sabe que el café puede disminuir la probabilidad de embarazo, aumentar el riego del aborto espontáneo y de bebés con bajo peso.

Mediante el uso continuo puede ser adquirida una leve tolerancia a la cafeína. Esta droga provoca dependencia física. En la literatura médica se consigna que dosis mayores a los 350 mg diarios de cafeína consumidos durante un mes pueden provocar la aparición de un síndrome de abstinencia, por lo que en usos terapéuticos los médicos recomiendan reducir gradualmente el consumo. El síndrome se manifiesta por irritación, cansancio, depresión y somnolencia. No es grave y desaparece en pocos días.

Para Antonio Escohotado, la costumbre de beber varias tazas de café al día no puede ser inocua o al menos no puede ser más dañina para la mente y el cuerpo que administrarse su equivalente en cocaína o anfetamina. "Diez tazas al día, por ejemplo, representan un gramo y medio de cafeína, que en efecto estimulante equivalen a 150 mg de cocaína y a unos 15 de metanfetamina." [75]

Lo que no aclara el autor es que estas diez tazas de café deben ser consumidas en un lapso muy breve

[74] Tomando cafeína sin saberlo. http://www.healthfinder.gov/news/
[75] Pharmacoteon. Jonathan Ott, Los Libros de la Liebre de Marzo, Barcelona, 1996, pg. 62

de tiempo para alcanzar las concentraciones sanguíneas necesarias para producir el mismo efecto que los otros psicoactivos mencionados.

La intoxicaciones fatales con cafeína son raras. Grandes dosis, especialmente cuando son consumidas por sujetos no habituados o sensibles, pueden producir dolores de cabeza, taquicardia, convulsiones y eventualmente delirios. Una dosis cercana a la dosis letal debe considerarse como urgencia médica ya que tiene manifestaciones similares a las de un diabético privado de insulina que ocasionan altos niveles de azúcar en la sangre.

Dosis de cafeína lo suficientemente fuertes para poner a los niños nerviosos y temblorosos pudieran estar ocultas en productos que uno cree que no contienen mucha cafeína, según la revista *Consumer Reports*. Debido a que, en los Estados Unidos, no se requiere indicar cuánta cafeína contienen las comidas y bebidas, es difícil saber qué cantidad están ingiriendo los niños y adolescentes, usuarios habituales de estos productos. Por ejemplo, recientes análisis de *Consumer Reports* sobre el contenido cafeínico de 25 comidas y bebidas comunes revelaron que una taza de mantecado de café de *Haagen-Dazs* tiene más cafeína que una lata de Coca Cola. Productos de agua vitaminada también pueden contener una alta concentración de cafeína. El informe encontró que, onza por onza, *Glaceau Vitaminwater Energy Tropical Citrus* tiene aproximadamente el doble de la cantidad de cafeína que el *Nestea Ice Tea*. *Montain Dew* contiene más cafeína que Coca Cola o Pepsi y *Sunkist Orange* tiene casi el doble de la cafeína que las colas. *Minute Maid Orange* no tiene cafeína. Una lata de *Mountain Dew,* una taza de mantecado *Starbucks Coffee Java Chip* y media taza de *M&M* tiene un total combinado de 128 miligramos de cafeína. Más de 4.5 miligramos de cafeína por libra de peso corporal o por lo menos 180 miligramos de cafeína. Más de 4.5 miligramos de cafeína por libra de peso corporal o al menos 180 miligramos para un niño de 40 libras (18.14 kg) pueden causar vómitos, náusea, diarrea, temblor muscular o calambres, indicó *Consumer Reports*.[76]

5. CAFEÍNA Y PSICOSIS

Cantidades excesivas de anfetaminas pueden producir una psicosis característica, al igual que el exceso de cafeína conduce a una "psicosis cafeínica" (McManarny y Schube 1936). Aunque la psicosis cafeínica se diagnosticó por primera vez en un paciente que había consumido una cantidad excesiva de tabletas de citrato de cafeína, recetadas por un médico, también se ha observado tras el consumo de grandes cantidades de refrescos de cola (20-25 latas en un día; Shen y D'Souza 1979), cuyo consumo moderado se asocia también con insomnio y ansiedad (Silver 1971). El cafeinismo (termino anticuado para referirse al consumo crónico de altas cantidades de café) puede conducir a síntomas virtualmente indiscernibles de la "neurosis de angustia" (Greden 1974), y hay también informes sobre casos de "delirio inducido por cafeína" (Stillner *et al.* 1978). Algunas muertes se han atribuido a sobredosis de café, administrado en la forma de enemas naturistas (Eisele y Reay 1980).[77] Como dato importante, a pesar de estos reportes la cafeína y la nicotina son las unicas sustancias que no han sido codificadas en el DSM IV-R como generadoras de psicosis.

6. CASO CLÍNICO

Al Hospital Psiquiátrico Universitario del Valle en Cali (Valle del Cauca, Colombia) llegó a las 5:00 AM de un día martes de junio del 2004 un joven de 18 años, soltero, estudiante de una carrera tecnológica, aparentemente sano hasta la fecha, de estatura media y contextura delgada, sin antecedentes personales o familiares de problemas psiquiátricos o adicciones, que fue llevado a consulta por

[76] PSICOMED. DSM IV-TR. http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/dsmiv/dsmiv.html
[77] www.redbull.com

sus padres y su hermana mayor quienes informaron que el paciente estuvo consumiendo "licor" en cantidad que desconocían, y que al llegar a casa a las 3:00 AM presentaba cambios de comportamiento bruscos, inquietud motora, inestabilidad, locuacidad; llego a casa diciendo que iba "a matar a todos si lo molestaban y que luego se iba a matar él", no aceptaba las recomendaciones de los familiares de acostarse y finalmente sin motivo claro intento "ahorcarse", oprimiéndose en el cuello con ambas manos hasta caer desmayado. Luego se levantaba y gritaba que lo querían matar y salía corriendo de la habitación, sin aceptar ninguna ayuda. Los familiares lograron inmovilizarlo y llevarlo al hospital. Cuando llego estaba con gran inquietud motora, facies enrojecida, no aceptaba ninguna ayuda de los auxiliares o del medico interno acusándolos a todos de complicidad "para asesinarlo". Al tomarle la presión tenia el pulso en 108 y la presión arterial en 140/95 y solo entre varias personas lograron inmovilizarlo ante sus repetidas amenazas de hacerse daño.

Al entrevistarlo, dos horas mas tarde, estaba ligeramente mas tranquilo (la médico residente le había sedado con un antipsicótico y una benzodiacepina y previamente, con su autorización y la de sus familiares, había practicado una prueba de tamizaje en orina para psicotóxicos: Marihuana, Cocaína, Opiáceos, Anfetaminas, Metanfetaminas, Benzodiacepinas y Alcohol, todos los cuales fueron negativos). El paciente me contó que había tomado tres cervezas antes de la media noche y que luego había ido a una discoteca "rave" y empezado a consumir una bebida energizante llamada "Red Bull", ingiriendo aproximadamente diez (10) latas de dicha bebida en el transcurso de dos o tres horas. En ese momento seguía temeroso, con ideas referenciales y persecutorias hacia el medico, el personal y la familia así como muy logorreico, su presión arterial aun estaba ligeramente alta y su frecuencia cardiaca continuaba por encima de 100. Decidí hospitalizarlo como un diagnostico de trabajo de psicosis toxica por sobredosis de cafeína y ordene sedación por 12 horas más con benzodiacepinas IM.

Al revisarlo a la mañana siguiente el paciente estaba completamente asintomático excepto una distonía cervical (efecto secundario de la aplicación inicial de antipsicotico) que fue manejada médicamente y se le dio salida en la tarde con remisión a la Unidad de Adicciones.

7. DISCUSIÓN

Argumentación y contra argumentación por Marisela Díaz Tresmarias, toxicóloga Universidad Central de Venezuela en Caracas, Venezuela.

MDT: La intoxicación aguda por cafeína es rara, dado el elevado margen de seguridad de este alcaloide (Lorenzo y col, 1998). Ante un exceso en la ingestión de esta sustancia, nuestro organismo responde rápidamente a través del vómito, diarrea y /o taquicardia, de manera que se impide la continuación del consumo, lo cual cuestionaría la cantidad total de ingesta que se menciona.

IOS: En este caso pareciera que el sujeto en cuestión no alcanzo a defenderse y eso es interesante, porque ocurre con cierta frecuencia en personas que están en situación de fiesta o rumba y no alcanzan a identificar sus síntomas agudos, bien porque están enmascarados por el consumo de sustancias que ejercen el efecto contrario (alcohol en este caso o como en el ejemplo de la clase sobre cocaína y alcohol).

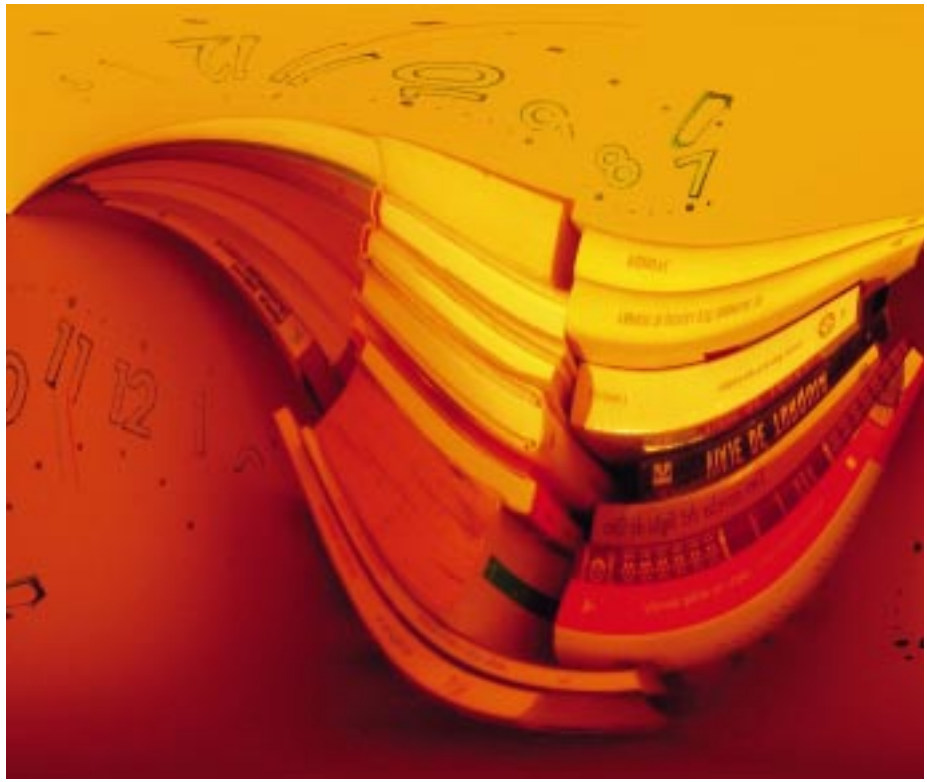
MDT: Una lata de Red Bull (3,4 oz = 102ml) contiene 80 Mg de cafeína. Suponiendo que el sujeto ingirió 10 latas, Estaríamos hablando de 800 mgs de cafeína. La dosis tóxica es de aproximadamente 1 gr. y la dosis letal se encontraría en torno a los 5 g. Asimismo se ha señalado una concentración de 80 ?g/ml como letal en un caso (Rehrig M. 1982), aunque hay que señalar que fijar tales límites es muy difícil debido a las variaciones interindividuales, la tolerancia a la cafeína (factor importante en tu país) o la presencia de enfermedades concomitantes, razones por las cuales señalar dosis tóxicas, sean tan sólo indicadores de muy escasa fiabilidad.

IOS: Fijar limites es un gran dilema, lo cual significa que 800 mgs es

una dosis bastante cercana a la dosis toxica reportada para adultos y mas cercana si estamos en presencia de un adolescente delgado que la ingirió en el curso de dos o tres horas. Sobre las variaciones interindividuales estoy de acuerdo, y sobre la tolerancia a la cafeína en Colombia, te comento que el consumo de café en Colombia es mínimo comparado con lo que consumen en Europa y en estados unidos, además de que en Colombia el consumo de café es asunto de adultos. Sobre las enfermedades concomitantes, de acuerdo, el paciente no presentaba ninguna. Es evidente que el paciente no alcanzó la dosis letal pues salió del hospital completamente asintomático antes de 36 horas.

MDT: Esta sustancia se absorbe muy rápido, en un plazo de unos 30 a 60 minutos y alcanzándose unos picos plasmáticos entre 30 minutos y dos horas después de la Ingestión. Tras una dosis tóxica los efectos se alcanzan en unas tres horas, siendo lo más habitual que la sintomatología se inicie entre 30 y 60 minutos, aunque se han señalado algunos casos en los que aparecieron tan solo 10 minutos después (Peters JM,1967) (obsérvese el tiempo que se menciona entre la ingesta y la sintomatología)

IOS: En este caso el paciente empieza a ingerir la bebida después de las doce de la noche y regresa a su casa a las tres de la mañana justo para hacer su crisis frente a su familia. A las cinco esta florido delante de la medica residente y el medico interno de turno y a las siete de la mañana empieza a disminuir la intensidad del cuadro. Al examinarlo al día siguiente estaba completamente asintomático, incluso de su taquicardia y su hipertensión leve.



MDT: La mayor parte de las intoxicaciones por cafeína, suelen cursar con síntomas de escasa gravedad. Las primeras manifestaciones que aparecen tras una sobredosis por vía oral, suelen ser de tipo gastrointestinal, destacando las náuseas, vómitos o pirosis y epigastralgia. Tras de ello suele comenzar una sintomatología de tipo excitante del sistema nervioso central, caracterizada por inquietud, ansiedad, irritabilidad, temblores, y junto a ello, taquicardia, en ocasiones arritmias, hipo o hipertensión y acidosis metabólica. Pueden aparecer otros signos tales como Hipokalemia.

IOS: Como gran parte de las intoxicaciones por cafeína cursan con síntomas de escasa gravedad, eso hace mas interesante este caso, pues indica que existe la posibilidad (mínima o no, pero existe) de que un consumo exagerado lleve a cuadros mas graves. El paciente estaba en una "rumba" y cuando llega a su casa presenta todo el cuadro de sustancia excitatoria del sistema nervioso central con inquietud, ansiedad, irritabilidad,

taquicardia, hipertensión, exactamente lo que observamos y refirió la familia.

MDT: Al momento de realizar los exámenes toxicológicos, probablemente la o las posibles otras sustancias consumidas ya habían sido excretadas, lo cual no debe excluir la posibilidad de su consumo. El dato que se menciona de la fiesta trance, es muy importante, pues allí abunda la oferta de cocaína y éxtasis, sin olvidar el alcohol.

IOS: Aunque posiblemente las tres cervezas que el paciente dice haber consumido antes de las doce ya habrían sido metabolizadas (por la cinética del alcohol) y así como no serian detectables en el examen de tamizaje en orina tampoco estarían contribuyendo en mayor medida a la sintomatología del paciente por las escasas o nulas cantidades que estarían en circulación. En lo que si no estoy de acuerdo es en que las otras sustancias examinadas en el test de tamizaje en orina (marihuana, cocaína, opiáceos, anfetaminas, metanfetaminas y benzodiacepinas), muy confiable para todos por demás, no saldrían en el examen pues ya habrían sido excretadas. Sucede que la vida media de estas sustancias es mucho mas larga que el lapso transcurrido antes de practicar el examen de tamizaje en orina: Cinco horas. Estos test detectan sustancias ingeridas durante las 24 a 48 horas previas. en este caso estoy de acuerdo con el paciente que informo no haber consumido sustancias diferentes a la bebida cafeinada y horas antes, tres cervezas.

MDT: Es bueno aclarar que "cafeinismo" es el nombre dado a la dependencia cafeínica (consumo crónico de más de 250mgs diarios), no a la intoxicación aguda por esta sustancia. Y es el cafeinismo el que “a veces” se asocia a cuadros de delirio, psicosis y anorexia nerviosa, aunque según he consultado, las únicas drogas que no inducen psicosis son la cafeína y la nicotina (DSM IV, Rubio y col. Trastornos psiquiátricos y abuso de sustancias, 2002; 477-487).

IOS: El párrafo que señalas lo tome literalmente del libro: Pharmacoteon. Jonathan Ott, Los Libros de la Liebre de Marzo, Barcelona, 1996, pg. 62. En el párrafo final de lo que argumentas esta lo mas interesante del asunto, pues si estoy en lo cierto estamos ante una patología que no esta clasificada en el libro guía de la psiquiatría moderna (el DSM IV-TR), lo cual tiene serias implicaciones éticas pues esta es una sustancia que esta siendo vendida por las multinacionales de refrescos a los adolescentes del mundo entero sin mayores restricciones excepto unos pocos países avisados.

El paciente dio resultados negativos para los psicotóxicos usuales incluyendo alcohol posiblemente porque ya había cumplido su ciclo en sangre y había sido metabolizado, así que lo mas probable era que su cuadro sicótico fuera enteramente debido al consumo de la alta dosis de la bebida cafeinada que el paciente aceptó.

Llama la atención que el cuadro de intoxicación por cafeína que aparece en el DSM-IV-TR no están incluidos los delirios y mucho menos aparece la psicosis como opción diagnostica.[78]

Este paciente no podía haber consumido "éxtasis" porque este es una metanfetamina y hubiera salido reportada en el examen de tamizaje de psicotóxicos que se le hizo al paciente. El éxtasis, otras metanfetaminas y anfetaminas producen un cuadro sicótico que esta reportado y que es idéntico al que presentó el paciente, es decir, este paciente se comporto como si hubiera ingerido una sobredosis de anfetaminas (la cafeína es igualmente estimulante).

El consumo de bebidas energizantes entre adolescentes esta aumentando rápidamente y los riesgos de cuadros somáticos y de ansiedad por sobre dosificación así como en menor medida episodios sicóticos estarán presentes. Una bebida de estas tiene

[78] Wagensberg (1998), 297.
[79] Serradell, E. y Pérez, A. (2003).

el mismo contenido de cafeína que una o dos tazas de café y entonces con toma de mas de tres raciones en una noche se excede fácilmente la dosis toxica o incluso es preciso menor cantidad si se mezclan con otras sustancias estimulantes del sistema nervioso central.

Sobre la bebida, de frecuente uso en fiestas trance, rave o como se llama a este tipo de rumbas de música electrónica, solo aparece como elemento estimulante la cafeína, pues las otras sustancias no tienen mas que efecto energizante anecdótico o son simplemente cafeína camuflada con otro nombre (como por ejemplo la guaraná, planta amazónica cuyo contenido de cafeína es alto, elemento corriente de estas bebidas)

De pagina web de la bebida en mención sus componentes:

Red Bull Energy Drink[79]

Ingredients: carbonated water, sucrose, glucose, sodium citrate, taurine, glucuronolactone, caffeine, inositol, niacin, D-pantothenol, pyridoxine HCL, vitamin B12, artificial flavours, colors

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Informe preliminar Estudio Nacional de Salud Mental, Colombia, 2003.

American College of Sports Medicine, American Dietetic Association, Dietitians of Canada. Nutrition and athletic performance. Med. Sci Sports Exerc. 32(12): 2130-2145. 2000.

Rojas, M. Bebidas energizantes. http://www.cedro.org.pe/lugar/articulos/energizantes.htm

Sarmiento JM. Bebidas Energizantes. http://www.gssiweb-sp.com/reflib/refs/

Malpica K. Las drogas tal cual. http://www.mind-surf.net/drogas/cafeina.htm

Escohotado, Antonio: *El libro de los venenos*, Ómnibus – Mondadori, España, 1990.

Tomando cafeína sin saberlo. http://www.healthfinder.gov/news/

Pharmacoteon. Jonathan Ott, Los Libros de la Liebre de Marzo, Barcelona, 1996, pg. 62

PSICOMED. DSM IV –TR http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/dsmiv/dsmiv.html

www.redbull.com

EL IMPACTO DEL NIÑO AUTISTA EN LA FAMILIA

Javier Reyes Rodríguez y Olga Mesías Zafra
Maestros en Audición y Lenguaje.

RESUMEN

En este artículo, partiendo de la situación de una familia en la que existe un hijo autista, describimos cuáles son los principales momentos del camino a la aceptación o rechazo de la presencia de un niño con autismo, las variables tanto sociales como familiares y las actitudes negativas que pueden sobrevenir en dicho empeño.

Junto a ello, profundizamos en las investigaciones sobre la repercusión de un hijo autista en la familia, centrándonos en las reacciones y efectos que provoca el estrés en éstas. Finalizamos el artículo con una breve mención a las funciones que la familia puede desempeñar en el entramado del trastorno así como las metodologías de intervención a las que pueden recurrir las familias con hijos tanto con autismo como con cualquier otra discapacidad.

1. INTRODUCCIÓN

Antes de comenzar con el desarrollo del artículo, creemos necesaria una definición aclaratoria de la terminología que en la actualidad se utiliza. Así pues utilizaremos los términos sinónimos *Trastornos del Espectro Autista* y *Trastornos Generalizados del Desarrollo*, para referirnos a un amplio continuo de trastornos cognitivos y neuroconductuales asociados, incluyendo, pero no limitándose a, tres rasgos nucleares: Deterioro en la socialización, deterioros en la comunicación verbal y no verbal y patrones restrictivos y repetitivos de la conducta (American Psychiatric Association, 1994).

Hecha esta aclaración, decimos que los términos *autismo, autístico y espectro autista* se usan como sinónimos de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), mientras que el término *Trastorno autista* es usado para referirnos a los criterios más restringidos que define el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 4ª Edición. DSM IV (APA, 1994).

Apartándonos de la definición de los trastornos del espectro autista, pasamos a continuación a describir una situación familiar con la intención de explicar las repercusiones que para ésta supone la presencia de un hijo autista.

"Luis no presentó problemas en el parto, el cual fue rápido y sin complicaciones. Nada más nacer, el medico comunicó a la madre que aquel bebé estaba completamente sano, aspecto que las primeras visitas al pediatra verificaron, afirmando éste que, desde un punto físico el desarrollo del bebé era totalmente normal.

Aproximadamente a los seis meses, la madre observo que aquella

normalidad inicial se tambaleaba, puesto que su hijo, aparte de no reaccionar a los estímulos, era bastante hipotónico. La preocupación de la madre fue creciendo a medida que observaba a su hijo, no gustándole nada la indiferencia con la que su hijo respondía a sus intentos de relacionarse con él. De igual forma, tampoco le gustaba la obsesión de Luis por voltear objetos durante todo el rato. La impresión que daba su hijo era la de estar abstraído en un mundo aparte.

En una de las visitas al pediatra, éste comentó que su hijo no tenía ningún problema y que lo que debía hacer era intentar comportarse como todas las madres y no observar o analizar tanto la evolución de su hijo, lo cual no la tranquilizó nada, pues cuando Luis cumplió un año, su comportamiento general había empeorado: su indiferencia se había agudizado hasta tal punto que Luis respondía con rabietas cuando se le interrumpía en sus actividades solitarias. A ello había que sumarle el hecho de que Luis no hablaba nada y tampoco parecía entender lo que se le decía siendo su medio de comunicación el agarrar a la persona de la muñeca y llevarla hasta el lugar correspondiente.

Como es lógico pensar, el estado de la familia era de una profunda inquietud debido a que la conducta de su hijo era totalmente anormal.

Tras varias visitas al pediatra, quien seguía insistiendo en que el niño no tenía ningún problema, optaron por visitar a un neurólogo, quien, tras una exploración exhaustiva, concluyó diciendo que no observaba ninguna alteración.

Al cumplir los dos años, la familia recurrió a un psicólogo, quien después de visitar al niño y de entrevistar varias veces a la familia, "resolvió" el problema afirmando que Luis era un niño potencialmente normal y que la presentaba problemas era la madre; problemas que había proyectado sobre su hijo y que le habían provocado la patología que manifestaba éste en aquel momento.

Como es lógico pensar, la interpretación hecha por el psicólogo, sumió a la madre en una profunda depresión, motivada por el sentimiento de culpa. Fue por ello que la madre tuvo que acudir a un psiquiatra para que le ayudase a superar la situación. De igual forma, Luis también visito a este psiquiatra, quien tras una exploración afirmó que podía tratarse de un caso de autismo, optando por apoyar dicha afirmación con la experiencia de un especialista en trastornos de la infancia, el cual confirmó, el diagnóstico de autismo. Tras ello, explicó a los padres las características del síndrome, desculpabilizando a la madre con respecto al origen de la afectación. Igualmente les informó acerca de la gravedad del pronóstico, remitiéndolos a un centro de educación especial especifico para niños autistas.

La primera reacción de los padres al conocer la noticia fue una mezcla entre un estado de shock e incredulidad. No podían creer que su hijo presentara o padeciera un trastorno muy grave, de origen orgánico, que no tenía curación y que necesitaba, con urgencia, de un tratamiento tanto psicopedagógico como psiquiátrico.

Fue por ello que, al principio, no acudieron al centro recomendado, puesto que después del impacto inicial empezaron a pensar que no podía ser cierto lo que les habían dicho; aquel médico muy probablemente se había equivocado y lo que tenia su hijo no era tan grave y acabaría curándose.

Para confirmar todo lo dicho, consultaron a un psicólogo clínico, quien reafirmó el diagnóstico del psiquiatra, apoyando la decisión de remitir a su hijo al centro específico recomendado. Este segundo diagnóstico no dejaba ningún espacio para la esperanza.

Con todo ello no les quedaba más que acudir al centro de educación especial. Allí les volvieron a decir que, efectivamente, Luis padecía autismo, pero que con un programa adecuado podría progresar en muchos aspectos. Y así fue, ya que después de unos meses de tratamiento, la conducta de Luis, en general mejoró bastante.

De una lectura detenida del caso expuesto, y sin profundizar demasiado, podemos decir que son varios los momentos por los que la familia de Luis pasó hasta la llegada de su hijo al centro de educación especial. Esos momentos, esas reacciones generales

(no por ello obligatorias) en lo referido a implicaciones socio – afectivas en la familia, pueden afectar a la personalidad del crío como consecuencia de los desajustes emocionales que los padres pueden y suelen presentar cuando se diagnostican los trastornos. De igual forma, los momentos de los que hablamos no son lineales, esto es, no tienen que seguir el orden de presentación aquí reflejado. Así pues, tras las observaciones de la madre centradas en las conductas de su hijo, observamos un periodo de **"peregrinación"**, periodo en el que los padres acuden a multitud de especialistas buscando o bien una solución al problema de su hijo o bien a alguien que les afirme definitivamente que su hijo no padece nada. Una vez diagnosticado el hijo, dicha familia pasó por una etapa de **"negación"** en la que frases como "los especialistas no tienen razón" , "se habrán equivocado" o " esto no nos puede pasar a nosotros y menos a nuestro hijo" se hacen cada vez más constantes. Dicha negación del problema puede ser total o parcial. Al final, la única solución que queda es la **"aceptación del trastorno"**, bien sea una aceptación realista o precaria del déficit, con la consecuente repuesta psicopedagógica y psiquiátrica. Como es lógico pensar, al igual que hablamos de aceptación, también podemos hablar de resignación o rechazo del trastorno.

Cabría la posibilidad de hablar de una cuarta fase por la que los padres pueden pasar (no siendo este el caso). Hablamos de la fase de **"traslado de responsabilidades"** en la pareja, siendo esta sinónimo de "búsqueda de culpables" y apareciendo de igual forma, sentimientos y emociones relacionadas con la culpa, como por ejemplo el resentimiento, la dejadez, la angustia, la inestabilidad...

Apartándonos del caso expuesto, pero sin olvidarlo, podemos decir que, en líneas generales, los padres pueden o suelen pasar por tres momentos claves en sus sentimientos con respecto al trastorno de sus hijos:

- Los padres reciben la noticia y buscan información (momento de desorientación) Se experimentan sentimientos y emociones desajustadas. Coincide con las fases de peregrinaje, de negación y de aceptación - resignación del problema.
- Ilusión, que coincide con le momento en el que los padres se deciden por una orientación metodológica. Tras esta orientación se pone en marcha el programa psicopedagógico, comenzando a verse los primeros resultados. Es en estos momentos cuando los padres están más animados, más implicados (incluso llegando hasta el punto de poder entorpecer la labor de los especialistas).
- Resignación o desazón. Este momento llega cuando, pasado el tiempo, los resultados no llegan a las expectativas que ellos se habían marcado, siendo este el momento en que se empieza a percibir que la rehabilitación es un sacrificio para todos.

Junto a todo lo dicho, podemos observar de igual forma, una serie de variables que van a influir tanto en las fases como en los sentimientos de las familias con algún miembro con discapacidad:

- Variables familiares: La composición de la familia, estatus socioeconómico, número de hermanos, el estado de ánimo, las habilidades y creatividad en la solución de problemas, los roles y responsabilidades,...
- Variables de los padres: Calidad en la relación de la pareja, estilos de padres y madres, la estima, cuestiones relacionadas con el tiempo y la organización.
- Variables del niño: La edad de aparición del déficit, la edad actual, tipo y grado de déficit, las relaciones interpersonales,...
- Variables externas: Actitudes sociales estigmatizantes, apoyos de la sociedad, colaboración con profesionales,...

Para finalizar con este apartado, nos gustaría dejar presentes, de forma resumida, algunas de las <u>actitudes negativas</u> que pueden presentar los padres, tales como la **sobreprotección negativa**, es decir, fijarse más en el

déficit que en la persona, realizando ellos todo lo que podría hacer el niño, lo que nos llevaría a un retardo en el desarrollo de éste. Otra actitud sería la **negación de déficit**, queriendo demostrar que su hijo es como los demás, deseando que sigan sus ideas de perfección. De igual forma, podemos observar la posible existencia de **faltas de expectativas** o lo que es lo mismo, pensar que su hijo nunca va a aprender, o las **actitudes "sacrificadas"** representadas por la madre sobretodo al abandonar ésta otros roles. Complementando éstas, otra actitud que podemos encontrar es la de **rechazo**, bien sea **encubierto** (los padres rechazan el déficit de su hijo, pero intentan compensar los sentimiento de culpa con una aparente preocupación y demostraciones de amor y sacrificio) o **manifiesto** (los padres manifiestan hostilidad y negligencia en el trato con su hijo, sintiéndose éste vitalmente no querido).

2. INVESTIGACIONES ACERCA DE LAS REPERCUSIONES DE UN NIÑO AUTISTA EN LA FAMILIA

Antes de adentrarnos en las investigaciones sobre el estrés que causa el autismo en la familia, hemos de decir que este campo de estudio es relativamente reciente, siendo a partir de la década de los ochenta cuando empezaron a publicarse estudios más rigurosos que han permitido un conocimiento más real de cómo afecta un hijo autista a la familia. De igual forma, la investigación en este ámbito resulta "complicada" debido a la gran versatilidad y heterogeneidad de este síndrome y a las profundas diferencias interindividuales existentes.

Creemos necesario antes de abordar el tema en cuestión, hacer un definición de "estrés". Para ello, nos haremos eco de las afirmaciones de Lazarus y Folkman quienes en 1984 lo definieron como "una relación particular entre la persona y su entorno, percibiendo el sujeto que éste último excede sus recursos y pone en peligro su bienestar". Como ejemplos de sucesos potencialmente estresantes para la familia, estos autores citan la paternidad, la transición post- parental (periodo de la vida en que los hijos abandonan el hogar), la jubilación y eventos infrecuentes como pueden ser tener un hijo prematuro o con enfermedad crónica o discapacidad. Así pues, las familias que hacen frente a las situaciones de estrés pueden encontrarse en riesgo de padecer problemas psicológicos o emocionales, que pueden desembocar en situaciones de abuso y abandono de los hijos, baja satisfacción marital o aparición de conducta desviada en los otros hijos.

Un problema adicional que subyace en las investigaciones que han intentado acercarse al tema del estrés en las familias con algún hijo con autismo (o con cualquier otra discapacidad), radica en la necesidad de establecer una distinción terminológica entre "demandas", "estrés" y "tensión" (esfuerzo). Una demanda frecuentemente denominada "estrés potencial" se genera como consecuencia de la incidencia del entorno exterior sobre el individuo; el estrés se define en función de una fuerza externa que actúa sobre el sujeto; y la tensión es el efecto negativo del estrés en la persona. Para aclarar esta sutil y confusa distinción entre los tres términos presentamos el siguiente ejemplo: supongamos que un niño discapacitado requiere una hora diaria de rehabilitación física. Esta necesidad es la demanda, la cual la podemos especificar en términos cuantificables. Sin embargo, el estrés que genera esta demanda puede ser muy diferente para unas familias y otras. Por ejemplo, esta demanda puede producir un nivel más elevado de estrés en una familia uniparental, en la que el padre trabaja, que en una familia con ambos padres en la que la madre se dedica al trabajo de su hogar. Si precisamos aún más, podemos afirmar que el mismo grado de estrés puede generar distinto grado de tensión. Por ejemplo, en el caso de la familia en la cual la madre se dedica al hogar, el grado de tensión que le genera la demanda diaria será menor si lo considera como una responsabilidad libremente aceptada a si lo vive como un imposición.

Se ha demostrado, al igual que ocurre con otros trastornos, como por ejemplo la discapacidad intelectual,

que las familias con hijos autistas presentan niveles de demandas muy elevados. Pero dichos niveles no se trasladan necesariamente a un alto grado de estrés y tensión, siendo la interacción entre el suceso estresante, los recursos de la familia y la estimación de la seriedad del suceso, lo que determina el grado en que la familia será vulnerable al estrés y la crisis. De igual forma, estos niveles de estrés van a variar en función de las características del hijo autista, de la familia y del entorno social.

Es lógico pensar que, cuanto mayor sea el nivel de psicopatología manifestado en el hijo autista, entendiendo por éste una mayor gravedad y abundantes síntomas, mayor es el estrés de los padres, lo cual viene a afirmar que cuanto más aislado sea el hijo autista, cuanto mayores problemas de comunicación tenga y cuanto más trastornos cognitivos y conductuales presente, mayor será la alteración de la dinámica familiar a causa de la mayor dependencia del hijo afectado y de su mayor alejamiento de la "normalidad".

Otra explicación que apoya la existencia de estrés en los padres es que, el hecho de que el autismo sea un trastorno del desarrollo, lo cual incide en aspectos más "humanos" de las conductas de las personas, como por ejemplo la interrelación y la comunicación, lo que hace muy difícil comprender a los sujetos autistas. Los padres tienen la sensación de que la mayoría de las conductas de sus hijos no siguen ninguna lógica, resultando muy difícil prever sus reacciones. Es por ello que, cuanto mayor sea el alejamiento con respecto a la normalidad, mayor será la afectación de los padres.

Un aspecto que merece la pena ser destacado es el de los problemas de conducta que presentan los niños autistas. Así pues, las rabietas, la destructividad, la agresividad... con o sin motivo aparente, provocan importantes desajustes en la vida y dinámica familiar, lo cual puede llevar a los padres a adaptar el espacio físico del hogar (cubrir paredes con espuma, por ejemplo) en razón de la patología conductual de su hijo autista.

A todo lo dicho, sumamos las limitaciones que sufren las actividades de la familia fuera del hogar. Aunque sea duro de escribir (y más duro de sentir), las alteraciones (como pueden ser diversos problemas de conducta, comportamientos lesivos y autolesivos) del hijo autista conlleva una serie de inconvenientes los cuales van a crear en la familia una sensación de anormalidad y de diferencia con respecto a las familias "normales". Y es que, en palabras de muchos padres, la observación, tanto fuera como dentro del hogar, del propio hijo autolesionándose o agrediendo a los demás, es algo que afecta y duele en lo más profundo, siendo estos comportamientos los que constituyen una destacada fuente de estrés.

Si nos fijamos en el factor "cociente intelectual" observamos como éste constituye otra fuente de estrés, puesto que, a mayor retraso del hijo, más estrés parental. Y esto es así debido a que cuanto mayor sea el déficit intelectual del hijo, mayor será la dependencia con respecto a los demás, lo que exigirá una mayor dedicación por parte de los padres.

Otro factor a analizar en relación con la familia y su estrés es el de la edad cronológica. A medida que el hijo autista va haciéndose mayor, aumenta la afectación familiar. Ello es debido a que, a medida que los hijos autistas crecen y se convierten en adolescentes y adultos, no van adquiriendo progresivamente mayores cotas de autonomía, lo que forzosamente afecta a los padres.

3. EFECTOS DEL ESTRÉS EN LAS FAMILIAS

Como ya hemos dejado ver, uno de los principales riesgos que corre la familia del niño autista es el estrés. Es por ello que, a continuación vamos a desarrollar cuáles son los efectos del estrés sobre las familias cuidadoras. Para entender mejor cómo el estrés afecta tanto a las familias como a los individuos, psicólogos y sociólogos han creado modelos de estrés con los cuales han desarrollado una teoría general, sentando las bases para la intervención.

En la figura que a continuación presentamos, podemos observar un modelo de estrés individual, en la

que se muestran como los acontecimientos afectan al estado de ánimo y al funcionamiento de las personas, y cómo éstas pueden reaccionar de maneras muy diversas ante acontecimientos similares. En dicha figura, vemos cómo los efectos de los estresores ambientales están determinados tanto por los recursos de que se dispone para hacer frente a las situaciones adversas, como por la forma en que las personas evalúan y afrontan los estresores. Es por ello que, en circunstancias difíciles, los recursos, la evaluación y las respuestas de afrontamiento, y la naturaleza de los estresores van a determinar conjuntamente el estado de ánimo y el funcionamiento del individuo.

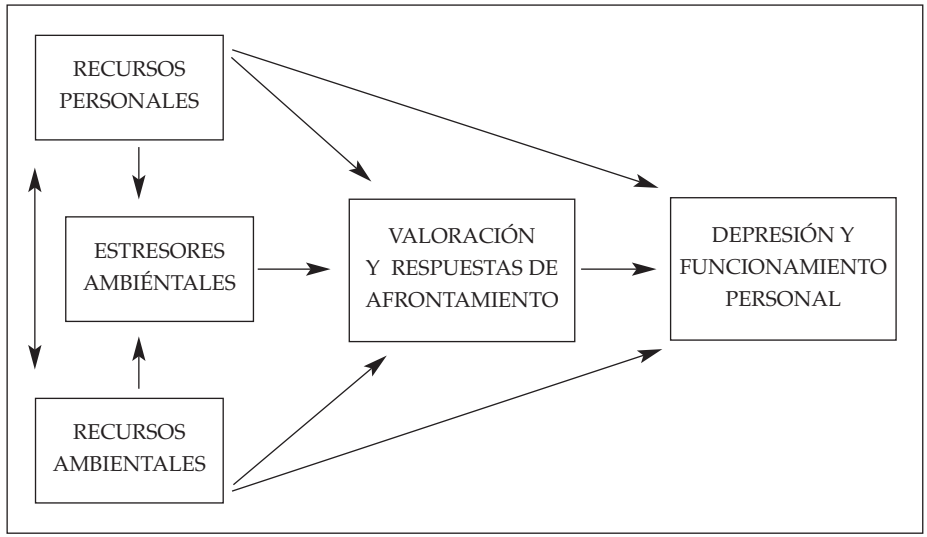


Figura 1. Modelo de estrés y funcionamiento individual. (De A.G.Billings y R.H.Moos (1982). Teoría psicosocial e investigación sobre la depresión: Marco y revisión integradora. Clinical Psychology Review, 2, pp.213 – 237).

En la siguiente figura, la cual es un modelo similar a la anterior pero aplicado a las familias, observamos como la interpretación que hace la familia de la tensión que generan los acontecimientos va a interaccionar con las habilidades de afrontamiento y con sus recursos para dar lugar a una adaptación familiar positiva o negativa.

Así pues, en lo referido al estrés familiar, éste adquiere dimensiones realmente importantes, pues la presencia de determinadas situaciones estresantes puede dar lugar al desarrollo de prácticas inadecuadas sobre la población con autismo y discapacidad en general. En este sentido, en lo referido a estrés familiar,

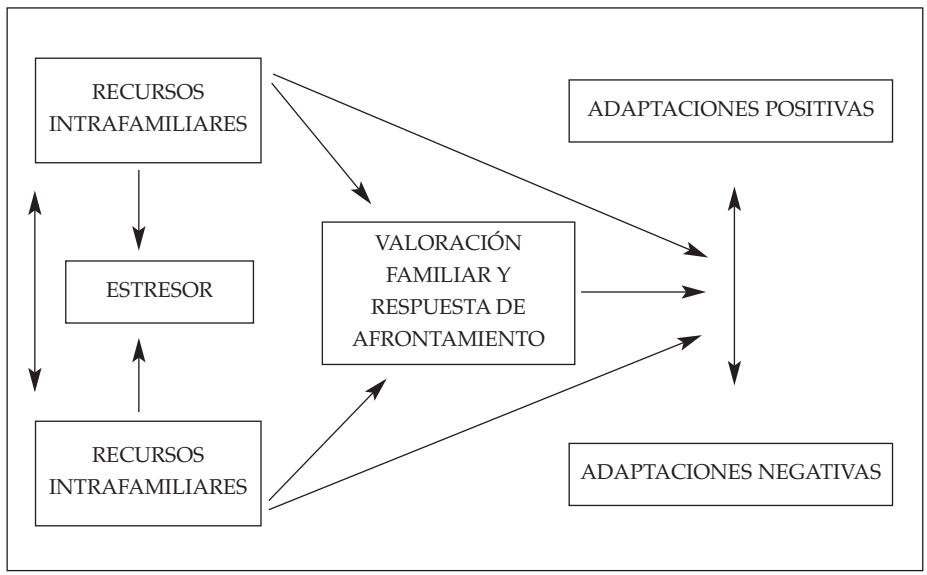


Figura 2. Modelo de estrés en la familia

podemos hablar de dos tipos: el estrés estructural, relacionado con las situaciones de desempleo, aislamiento de los padres,... y el estrés producido por el niño, relacionado con el grado de afectación, el nivel funcional, el comportamiento,...

Con anterioridad hemos hecho referencia a los modelos de estrés creados por psicólogos y sociólogos. Así pues, antes de centrarnos con profundidad en dichas teorías vemos necesario aclarar que éstas se han definido más en términos individuales que de grupo, por lo que el estrés individual se ha estudiado más a fondo que el familiar.

En el individuo, el estrés se une a reacciones físicas y emocionales muy variables, desde dolores de cabeza hasta ira, fatiga, depresión, ansiedad, etc. Es así que situaciones o acontecimientos estresantes van a predecir el bajo estado anímico, el cual se describe a menudo como depresión. Es por ello que, con el objetivo de evitar la confusión con la definición clínica de depresión, utilizamos el término "desmoralización" (característica frecuente en familias que viven bajo tensiones crónicas) para hacer referencia al "afecto negativo no identificado como enfermedad mental según los criterios psicológicos actuales (DSM - IV)".

En esta línea, hemos de decir que los acontecimiento que producen estrés (estresores) no tienen por qué ser acontecimientos catastróficos para producir un impacto negativo en la moral de la familia. En estudios realizados a familias con hijos autistas (Kanner, Coyne, Shaeffer y Lazarus. 1980) se aclaró que los conflictos cotidianos tales como la rutina diaria de alimentar, vestir,...pueden suponer una fuente importante de fatiga y desmoralización.

Para entender el estrés en un miembro de la familia, hay que identificar fundamentalmente qué acontecimientos son estresantes. Esto que en un principio puede parecer lógico y obvio, adquiere un importante valor a la hora de diseñar los servicios. En este contexto, muchos estudios sobre familias asumen que el mero hecho de tener un hijo autista en la familia es un estresor. Sin embargo, los efectos de la convivencia con un hijo autista no pueden considerarse de forma tan simplista; existen toda una multitud de acontecimientos que, con el tiempo, varían de significado o de intensidad. En relación con esto, un estudio a gran escala sobre los orígenes del estrés en familias con hijos con autismo llevado a cabo en Inglaterra por Pahl y Quine (1987) determinó los acontecimientos específicos más estresantes. En la tabla que a continuación presentaremos, ofrecemos un listado de estos estresores, observando claramente que la mayoría de los estresores están relacionados directamente con las características del niño.

- Problemas de conducta en el hijo.
- Trastornos nocturnos.
- Desgracias en la familia.
- Multiplicidad en las limitaciones del hijo.
- Salud enfermiza del hijo.
- Problemas con la apariencia del hijo.
- Preocupaciones económicas de los padres.

Tabla 1. Lista de estresores familiares. Pahl y Quines (1987).

A todo ello, hay que sumar a estos estresores familiares, el enfrentarse al diagnóstico del niño, la cantidad de supervisión diaria que necesita una persona con autismo (la cual va a variar dependiendo de muchos factores entre los que encontramos la edad), los cuidados físicos agregados que el niño necesita, los contactos con el sistema de servicios sociales, la disponibilidad de unos eficaces servicios de apoyo y educación, la arquitectura y seguridad de la casa, las condiciones médicas. Hacemos esta observación debido a que a mayor necesidad de supervisión, mayores reacciones de estrés se producirán en las familias. Como hemos dicho con anterioridad, el mejor predictor de la depresión o desmoralización de las madres es la cantidad de cuidado diario que requiera el niño.

Pero, ¿por qué un niño con autismo o con alguna discapacidad en general produce estrés en la familia? ¿Es condición suficiente su presencia

para que la familia se adapte negativamente a la situación? No todas las familias en cuyo seno vive un hijo discapacitado presentan problemas de adaptación, encontrando muchas veces la situación opuesta. En cuanto a la pregunta sobre por qué el niño con discapacidad produce estrés en la familia, resulta conveniente hacer referencia a todo su desarrollo, desde el momento de su nacimiento hasta el día a día actual. Según Hoff (1989) "la minusvalía de un hijo se convierte en una situación de riesgo de sucesivas crisis que se reactivan en determinados momentos: cuando el niño nace y/o se da la noticia de la deficiencia, cuando se incorpora sin éxito al sistema escolar normalizado, cuando desarrolla problemas de comportamiento peculiares que impiden su convivencia, cuando se convierte en una carga y los padres no disponen de recursos, cuando es necesario institucionalizarle, cuando es rechazado por la sociedad. En este aspecto podemos profundizar más centrándonos en si determinadas características del comportamiento influyen o pueden tener relación con el nivel de estrés, afirmando que ciertas características como por ejemplo las esterotipias, los problemas de alimentación, el temperamento difícil, las autolesiones, la agresividad, la carencia de conductas aproximativas, el rechazo de las relaciones iniciadas por el otro y la falta de cooperación podrían producir en los padres ciertos grados de inquietud e irritabilidad

Así, la adaptación o la falta de ajuste familiar depende no solamente de la existencia o ausencia de estrés, sino también de la presencia o ausencia de consecuencias gratificantes. Un niño con autismo está rodeado de una gran variedad de características, algunas relacionadas con la discapacidad y otras no. Algunas características o rasgos de la personalidad pueden provocar estrés en la familia, mientras que otras pueden producir efectos no estresantes tanto positivos como negativos.

Al investigar sobre las familias, aparecen indicadores principales de malestar, como por ejemplo, el divorcio de las familias, el aislamiento social, la negligencia o abuso con los hijos. Con el tiempo, el estrés en las familias con hijos autistas puede ocasionar tasas de ruptura familiar más altas de lo normal, existiendo también pruebas de que las tasas de divorcios pueden ser más altas entre las familias con hijos con autismo, y en general, con hijos con alguna discapacidad severa (Gath 1977). Así pues, atendiendo a las afirmaciones de William y McKenry, en 1981, dichos resultados son ambiguos ya que en otros estudios realizados no han encontrado tales diferencias.

De igual forma, algunos estudios informan de las elevadas tasa de conflictos matrimoniales entre las familias (Murphy, 1982). Sin embargo, también en este caso se han hallado resultados contrarios, los cuales vienen a indicar que existe una considerable variabilidad en las reacciones de las familias, que algunos matrimonios de familias cuidadoras se ven afectados negativamente, y que, cuando menos, el malestar matrimonial es un problema importante para los servicios de apoyo.

Como hemos indicado con anterioridad, el aislamiento social constituye un indicador de malestar en las familias. En estudios realizados, se encontró que los hermanos y hermanas de niños autistas estaban más aislados socialmente que los de no discapacitados. El aislamiento puede atribuirse a varias causas, entre las que se incluyen lo absorbente del cuidado, las percepciones de las actitudes negativas de la comunidad, la depresión... Es por todo ello que el aislamiento social resulta un cuestión preocupante ya que afecta a la salud y favorece la aparición de problemas emocionales, tanto en adultos como niños.

Para finalizar, existe la inquietante creencia de que los niños autistas (y en general los discapacitados) corren más riesgo de ser objeto de abusos y negligencias que la población general. Con respecto a esto, los datos de que se dispone son extremadamente difíciles de recoger, y en el mejor de los casos, son amplias estimaciones. Así pues, el abuso parece estar más relacionado con las conductas problemáticas de un hijo, mientras que la negligencia parece estar más asociada con la imposibilidad de proporcionar los cuidados que suelen requerir estos niños.

Otra cuestión que podemos abordar es la adaptación al estrés individual y familiar diciendo que la interacción de estresores, valoraciones, recursos y estrategias de afrontamiento puede tener consecuencias positivas tanto para los individuos como para las familias.

Pese a todas las consecuencias o reacciones negativas asociadas al estrés (dolores de cabeza, desmoralización en el caso individual o divorcio, abuso o negligencia a nivel familiar) son frecuentes también muchas respuestas adaptativas y positivas de crecimiento personal al estrés. Hacemos esta afirmación basándonos en las personas y familias que se desarrollan bien en circunstancias difíciles. Muchos padres y hermanos ven la vida con un familiar con autismo como algo beneficioso para ambas partes, y algunos matrimonios se fortalecen gracias a la cooperación y al compromiso compartido del cuidado de un hijo autista (Kazak y Marvin, 1984). Hay, incluso, algunas familias que llegan a estar más unidas y a funcionar mejor en respuestas a las situaciones estresantes que conlleva la convivencia con un miembro de la familia con autismo.

Como conclusión de lo dicho, las reacciones al estrés no son necesariamente estables e invariables, sino todo lo contrario, esto es, las personas pueden desmoralizarse o caer enfermas y luego lograr la determinación y fortaleza gradualmente. Si nos hacemos eco de la terminología psicológica actual, "un afrontamiento adecuado puede llevar a un elevado sentimiento de bienestar y autoeficacia" (Simons,1987) . Ello es verificado en los relatos de muchos padres de hijos autistas al decir que cada día se han hecho más fuertes para hacer frente a las dificultades.

Sin embargo, se conoce poco de los contextos que permiten a los padres pasar de la desmoralización a la aceptación y al dominio de la situación. Por lo general, ese proceso se describe sin tener que estar afectado por las circunstancias sociales o ambientales. Simons (1987) describe cómo los padres salen de la depresión por sí mismos, como si lo marcara un reloj interno. El problema de esta visión es que deja fuera el contexto de cambio personal y, como consecuencia, da poca información sobre los tipos de recursos sociales y ambientales que sustentan el proceso.

En lo referido a la adaptación positiva, se pueden recoger algunos hallazgos de la investigación previa para comprender mejor los contextos en los que se produce, encontrando variables como la sólida relación matrimonial y la existencia de apoyo por parte de las redes sociales o el hecho de tener una visión compartida de la condición de trastorno del hijo.

Turnbull y Turnbull (1986) han subrayado dos dimensiones de la interacción familiar que parecen ser importantes para el bienestar de todos los miembros de la familia: la cohesión, entendiéndola como el modo en que cooperan los familiares para lograr metas comunes (con consecuencias muy positivas tanto para los padres como para los hijos con autismo) y la adaptación familiar, refiriéndose esta a la habilidad de los miembros de la familia para cambiar de roles o costumbres y responder así adecuadamente a las demandas del ambiente. Para verificar todo lo dicho, las familias unidas cuentan que: 1) "los miembros de la familia se apoyan y se ayudan entre sí," 2) "el día a día entre nosotros es realmente bueno," y 3) "existe un sentimiento de unidad entre nuestra familia" (Bloom, 1985, p.232).

Pero, todo tiene su lado oscuro, en el sentido de que se conoce poco sobre cómo las familias desarrollan la cohesión y la mantienen. En el sentido más teórico, los investigadores han sugerido que el ajuste de la familia dentro de la comunidad contribuye de forma importante a la adaptación y a la cohesión familiar. Presumiblemente, una comunidad que acepta, se presta y es generosa para proveer servicios promoverá la adaptación y cohesión familiar

4. METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN

Estudios como los de Dunst y cols. (1988) evidencian que muchas de las consecuencias negativas asociadas al cuidado de un niño con

autismo (y discapacidad en general) pueden prevenirse o minimizarse si la familia cuenta con un apoyo social y con recursos personales y económicos (educación, salud física y emocional, autoestima como padres) y si la familia es capaz de mantener una percepción positiva de la situación (McCubbin y Patterson, 1983).

El modelo clásico ABCX de estrés de Hill (1949) reivindica que la reacción de la familia (X) ante un evento (A) se suaviza por los recursos de la familia (B) y por la percepción del significado de ese suceso (C). Aunque esta teoría ha sufrido modificaciones, su estructura básica permanece, estando presente en numerosos trabajos que han pretendido analizar el impacto de diferentes acontecimientos en las familias que cuentan con un miembro con autismo (Turnbull y Summers, 1986). Numerosos investigadores se han centrado en analizar los recursos con los que cuenta la familia (B en el modelo de estrés presentado) para enfrentarse con éxito a la situación. Entre estos recursos podemos citar:

- La resolución de problemas y las habilidades para manejar la conducta.
- Las habilidades de comunicación y negociación para tratar con los profesionales.
- El apoyo social informal.
- El apoyo de la comunidad.
- Los programas que proporcionan los servicios para ayudar a las familias.

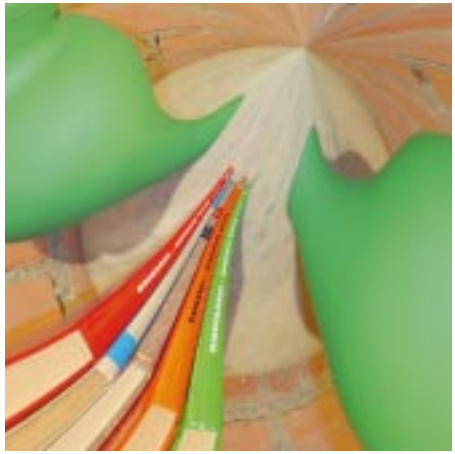
La percepción de la familia (C en el modelo presentado) es un factor mucho menos estudiado. La manera de analizar las percepciones podría fundamentarse sobre el trabajo de los teóricos del afrontamiento cognitivo. Así, las estrategias cognitivas de afrontamiento se refieren a las formas en que los miembros de una familia pueden cambiar su percepción subjetiva de las situaciones estresantes (McCubbin y otros, 1980).

Taylor, en 1983, propone una teoría sobre la adaptación cognitiva, según la cual, el ajuste de los acontecimientos se encuentra mediatizado por tres dimensiones de adaptación cognitiva:

1. Atribuir una causa al suceso.
2. Establecer la sensación de control del acontecimiento en particular y de forma más concreta sobre la vida de uno mismo.
3. Incrementar la propia autoestima.

Estas estrategias cognitivas pueden provocar la adaptación exitosa en las familias con un miembro autista.

En lo referido a las atribuciones causales, esta teoría propone que las personas ante una amenaza o experiencia aversiva, buscarán la causa de esa experiencia con el fin de establecer o restablecer su sentimiento de control y/o el sentimiento de que su entorno se encuentra ordenado y es predecible. Así pues, las personas tienden a interpretar el significado de los acontecimientos en términos de incrementar o disminuir la propia



autoestima (Taylor, 1983). La teoría de la atribución sugiere que identificar una causa constituye parte del proceso adaptativo.

La sensación de control supone tener el sentimiento de que se controla el suceso amenazante. Tener la capacidad de mantener el control sobre la situación, o percibir que se tiene ese control, puede ser un factor poderoso para reducir los sentimientos de estrés. Así, los padres con un locus de control interno tienden a adaptarse mejor, a buscar más activamente atención para sus hijos y a participar más activamente en su programa de tratamiento (Affleck y otros, 1982). Thompson (1981) habla de dos tipos de control: control de la información (aprender acerca de la situación) y control conductual (actuar directamente para cambiar la situación).

El aumentar la autoestima se consigue atendiendo selectivamente a los aspectos positivos o a los beneficios de la situación y/o comparándo-

se favorablemente frente a otros. Por ejemplo, los padres de un hijo autista pueden sentirse orgullosos de él si perciben su nivel de esfuerzo en una determinada tarea; la percepción de que el niño está trabajando duro para conseguir lo que constituirá una meta mínima, puede ser una fuente de orgullo para sus padres (Turnbull y Turnbull, 1985).

5. FUNCIONES DE LA FAMILIA

Las familias desempeñan múltiples funciones en lo referido a sus miembros, como por ejemplo, la orientación, la ayuda con los objetivos educativos y vocacionales, la creación de un sentido de pertenencia e identidad, la provisión de las necesidades físicas básicas, la provisión de las actividades de ocio, etc., (Turnbull y Turnbull, 1986). Pero, el incidir de forma exagerada en algunas de estas funciones puede reducir el tiempo y la energía que se necesita para otras. Por ejemplo, el hacer mucho hincapié en el entrenamiento de los padres quizá impida que éstos pasen el tiempo libre suficiente con sus hijos, que no atiendan lo suficiente a otros miembros de la familia o, de manera involuntaria, que los padres se centren en exceso en los progresos de sus hijos, en detrimento de los aspectos afectivos (Kaiser y Hayden, 1984).

Así pues, es necesario adoptar una visión multifacética con el fin de reconocer la complejidad y singularidad de cada familia. De hecho, para enriquecer la capacidad cuidadora de las familias, se necesita apoyo y asistencia en varias funciones, como por ejemplo puede ser el intentar unir familias para cubrir los servicios que necesitan y enseñar estrategias generales de reducción de estrés y tratamientos conductuales para las familias más problemáticas, antes de llevar a cabo entrenamientos más tradicionales.

Es por ello que tanto los padres y profesionales que trabajan con las familias son plenamente conscientes de que, a menudo, los problemas más destacados de un padre o un hermano pueden apartarse mucho del cuidado directo. Desde este punto de vista, el fin de la intervención social (de cualquier tipo) es ayudar a la familia a mantener y criar a un miembro vulnerable que de otra forma llegaría a ser completamente dependiente de la comunidad.

Así pues, esta visión, reconoce el valor de los esfuerzos de la familia y alía a la comunidad con ella. Reconoce de igual forma, la necesidad de crear lazos entre los recursos individuales, los familiares y la sociedad, y proporciona también algún criterio para determinar de qué necesidades familiares se debe hacer cargo la sociedad y de cuales no. Y ello, puesto que es importante comprender qué condiciones mejoran las capacidades de cuidado de las familias y cuales debilitan o perjudican estas capacidades.

En relación con las necesidades de las familias, los servicios de apoyo se pueden organizar en dos amplias categorías: aquellos que se centran en las necesidades continuas y estables y los que se centran en cubrir las necesidades que surgen a lo largo del ciclo vital de las familias (Turnbull y Turnbull, 1986). Estos mismos autores han relacionado las fases del ciclo vital con los problemas más comunes que tienen las familias en relación a un miembro discapacitado. Cuando un hijo viene a la familia, los padres, por norma general, están preocupados con la obtención del diagnóstico preciso y la información sobre las consecuencias de la discapacidad. En otro estadio del ciclo vital, cuando una persona con discapacidad finaliza la escolarización, es muy probable que la familia se preocupe por cuestiones relacionadas con el empleo, con las alternativas residenciales,...

De ese modo, algunos servicios de apoyo familiar están dirigidos a fases especificas en el ciclo vital mientras que otros atienden a las necesidades que no varían con el tiempo.

En relación con los tipos de apoyo familiar, Boggs (1984) afirma que, entre los más importantes se encuentran aquellos que provienen de "la persona a persona, del uno – a – uno, del apoyo y asistencia que se dan los miembros de las familias, los amigos." Los amigos, los familiares, los vecinos y los conocidos ofrecen algunas clases de apoyo más esenciales y potentes (Fewell y Vadasy, 1986). Y es

que, numerosas pruebas indican que el apoyo social informal percibido por las familias, amortigua los efectos de los acontecimientos vitales estresantes (Gottlieb, 1981). El apoyo social puede proporcionar a los miembros de las familias varias clases de asistencia entre las que se incluyen la información, la unión con otras personas y grupos, el apoyo emocional, la asistencia financiera y material, y el alivio que supone la ayuda en alguna tarea concreta (Stagg y Catron, 1986).

Para completar lo dicho, varios modelos utilizan los grupos de apoyo padre – a - padre como forma de comunicar las estrategias y de integrar nuevos miembros en las asociaciones sociales de apoyo. De igual forma, otros modelos reconocen la importancia de la creación de instituciones comunitarias de carácter general abiertas a las familias y a las personas con discapacidad severa. En este sentido, las escuelas públicas integradas son fuente de apoyo familiar, o la apertura del mercado de trabajo a las personas severamente discapacitadas. Es importante también la integración social plena de las personas con discapacidades severas como una forma esencial de crear la adaptación adecuada entre las familias y sus comunidades.

6. INTERVENCIÓN TEMPRANA

Una vez tratados todos los apartados que creemos más importantes en lo referido al impacto que supone la presencia de un sujeto con autismo en la familia, no nos podemos olvidar de la importancia que conlleva la Intervención Temprana como medida preventiva. Así, los padres que han participado en los programas de Intervención Temprana manifiestan a lo largo del tiempo un mayor índice de bienestar personal que los padres que no han tomado parte. Quizá este bienestar tenga que ver con una mejor resolución de sus sentimientos negativos, con un mayor apoyo social disponible, con un sentimiento de competencia y autoeficacia para hacer frente a las necesidades de atención y educativas de sus hijos, con un mayor conocimiento de los recursos existentes en diversas áreas que en cualquier momento les pueden ser necesarios, menor inseguridad ante los cambios a los que han de enfrentarse y mejores estrategias de afrontamiento a las situaciones de crisis.

Así, la Intervención Temprana profesional, los grupos de apoyo emocional y el desarrollo de servicios y recursos de ayuda familiar, son algunos de los factores que pueden permitir asegurar éxitos en ese propósito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carr, E. G. y cols. (1996) *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento.* Madrid: Alianza Psicología.

Cuxart, F. (1995). *Estrés y psicopatología en padres con hijos autistas.* Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona)

Demyer, M. (1983). *Autismo: padres e hijos.* Alcoy. Marfil.

APA (1994). DSM – IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 4ª Edición. Barcelona: Masson.

Orjales, I. y Polaino – Lorente, A. (1993) "Impacto y consecuencias psicopatológicas del retraso mental en la familia". *Revista Complutense de Educación, Vol.* 4 (págs. 67 – 95.)

Singer, G. y Irvin, L. (1996) "Cuidado familiar, estrés y apoyo". *Siglo Cero, Vol.* 25 (págs. 5 – 23.)

Verdugo Alonso, M. A. (1996) "Estrés familiar: Metodologías de Intervención". *Siglo Cero, Vol.* 25 (págs. 37 – 45.)

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS. UNA EXPERIENCIA DOCENTE

Esther Ramos Gorospe
Departamento de Psicología y Sociología de la Educación.
Universidad de Extremadura.

RESUMEN

En este artículo se describe una experiencia llevada a cabo, en forma de asignatura, en un aula de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, sobre los derechos de los niños y los problemas sociales que rodean a la infancia. Asimismo, se detalla la selección de temas, la elaboración del programa, la metodología y la evaluación con la que se desarrolla la asignatura.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se analizan los planes de estudio de las titulaciones de Maestro en los diversos centros de Formación del Profesorado o de las Facultades de Educación españolas, se percibe una ausencia casi generalizada de asignaturas que tengan como misión formar al alumnado y familiarizarlo con los derechos de los niños.

En efecto, no deja de ser una incongruencia grave que, en unos estudios destinados a preparar a los futuros profesores de Infantil y Primaria, cuya misión va a ser la de trabajar con niños, haya tal laguna a la hora de abordar temas tan importantes como son sus derechos. Por este motivo, ya desde la reestructuración de los planes de estudio que se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura en el año 1992, posteriormente revisados en 1998, se creyó conveniente incluir una asignatura con carácter optativo encargada de preparar al alumnado interesado en esta problemática.

Por otra parte, no se quiso dar a esta materia únicamente un carácter jurídico. Consideramos que los niños viven en la sociedad y por lo tanto participan de sus avatares y vicisitudes. No podemos olvidar que estos, son por desgracia, la parte más débil del entramado social, y por donde a menudo se rompe. Sin ninguna dificultad podemos recordar tristes acontecimientos transmitidos, diariamente, por los medios de comunicación: niños víctimas de la guerra, del hambre, del abandono, de la actitud tiránica y violenta de los mayores, niños esclavos, niños abusados, niños prostituídos... ¿Cómo no referirnos a la problemática social que rodea a la infancia?

De ese contexto surgió "Derechos del niño y problemas de la sociedad actual", que se viene impartiendo desde entonces a todas las especialidades de la titulación de Maestro de la Facultad. El carácter de optatividad, la heterogeneidad del alumnado y la propia temática de la asignatura, han hecho que merezca la pena reflexionar sobre la trayectoria vivida y

transmitirla, en forma de artículo, a quienes estén interesados en llevar a cabo una experiencia similar.

2. EL CAMINO ANDADO. DOCE AÑOS DE EXPERIENCIA

La historia se inicia doce años atrás. Los primeros alumnos matriculados en la asignatura apenas tenían claro porqué la habían elegido. Al ser la primera vez que se impartía, de la cuál lógicamente no tenían referencias previas, la mayor parte del alumnado tomó la decisión basándose únicamente en el título de la materia, creándose unas expectativas iniciales con respecto a su temática e interés que dependía de su propia subjetividad.

Así pues, los primeros pasos que acompañaron al diseño de la asignatura y a la forma de programarla para hacerla atractiva al alumnado, se basaron principalmente en la claridad a la hora de definir el objetivo y la temática a tratar, así como de las actividades a realizar y de los criterios de evaluación que se iban a aplicar. Era importante, en estos primeros tiempos y consideramos que también ahora, dejar claro desde el momento en el que el alumno asiste a la primera clase, el diseño completo de la asignatura y su programación, de esta forma las expectativas se basarían, no tanto en la subjetividad del alumno como al inicio, sino en criterios objetivos.

Aclarado ya este aspecto, y ahondando en el carácter que se quería dar a la clase, se trabajó en transmitir al alumnado la importancia de que mantuvieran una actitud activa en el aula. Mantener una actitud participativa era fundamental para el logro de los objetivos y para la buena dinámica de la clase. Se buscó, para ello, el desarrollo de vínculos de afecto - cooperación en el alumnado, bajo la forma de trabajos en equipo, que permitieran no sólo su participación sino también el desarrollo de su creatividad.

También se fomentaron en los grupos actitudes solidarias a través de múltiples formas de actuación en el aula: dramatización, expresión corporal, clase magistral, uso de materiales didácticos... Se dejó claro que, la diversión y el trabajo no son incompatibles, y que ese matiz lúdico es fundamental para la buena ejecución de cualquier empresa.

3. SELECCIÓN DE TEMAS Y ELABORACIÓN DEL PROGRAMA

Como ya se ha dicho, desde el inicio siempre hubo el deseo de que el alumnado relacionara los derechos de los niños con la problemática social que los acompañaba. Por otra parte, también se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar los temas y organizar el programa, el tipo de alumnado al que iba dirigido el curso y su posterior función en el mercado laboral. Por ello, se consideró imprescindible que los temas objeto de estudio respondieran a una problemática social actual y que en todo momento se relacionaran con situaciones reales y no hipotéticas. Es decir, pretendíamos que el curso tuviera también un carácter práctico para el alumnado, y no meramente teórico. ¿Cómo compatibilizar ambos aspectos?. ¿Cómo dar al programa la estructura y la coherencia interna que necesitaba?.

A nuestro juicio, no se puede entender la Declaración de los Derechos del Niño (Asamblea General de ONU, 1959), si no se explica previamente la Declaración de los Derechos Humanos (DUDH) y sus antecedentes. ¿Cuáles fueron los orígenes de esta Declaración?. ¿Por qué fue necesaria una Declaración de Derechos?. La II Guerra Mundial y sus consecuencias, concretadas en millones de personas muertas, heridas o desaparecidas, ha sido llevada al cine en repetidas ocasiones, tratando de que el mundo no se olvidara de los terribles efectos que la guerra tiene sobre la población infantil y adulta. De esta manera, “La lista de Schindler”, “La vida es bella”, “Pearl Harbour”, “Salvad al soldado Ryan” “El diario de Anna Frank” (...), son un incompleto ejemplo de películas, que desde distintos puntos de vista, manifiestan el deseo de que tanta barbarie no se vuelva a repetir.

Este fue, por lo tanto, el auténtico significado de la DUDH. El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea

General de la recientemente creada Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, en un acto histórico en el Palacio de Chaillot (París), en el que la Asamblea pidió a todos los Países Miembros que publicaran el texto de la Declaración y que "fuera distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios." (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

La grandeza de la DUDH es que podría ser considerada un código moral universal, una fuente de legislación internacional, y un principio último de justificación de las leyes de cada país, que se puede concretar en tres grupos de derechos, de suma importancia por su repercusión: los derechos civiles y políticos, los derechos económicos sociales y culturales y los derechos de los pueblos.

Los de primera generación, los derechos civiles y políticos, abarcarían derechos tales como: el derecho a la vida, a la integridad y a la seguridad de la persona, a la libertad, a la asociación política, el derecho de reunión, el derecho a acceder a cargos públicos, al sufragio, y a participar en la elaboración de las leyes.

Entre los derechos económicos, sociales y culturales, nos encontraríamos el siguiente grupo de derechos: el derecho al trabajo, a la protección frente al desempleo, a un salario igual por un trabajo igual, a fundar sindicatos, al ocio y al descanso, a la seguridad social, el derecho de los niños y de las madres a cuidados especiales y a la protección social, a la educación, a la cultura, y el derecho a la propiedad intelectual.

En último lugar por su modernidad, y no por ello menos importantes se encontrarían los derechos de los pueblos: el derecho de autodeterminación de los pueblos, al desarrollo, a un medio ambiente sano, y el derecho a la paz.

La Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959, parte en su Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y considera que el niño, "por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento". Por ello, considerando que la "necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que interesan en el bienestar del niño, y considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle, la Asamblea General proclama la Declaración de los Derechos del Niño a fin de que este pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y a las mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan estos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole" adoptadas progresivamente en conformidad con los 10 principios que conforman la Declaración. (Declaración de los Derechos del Niño, 1959. Preámbulo).

Se partió, entonces, de la DUDH y de su relación con otras declaraciones de derechos. Así, tras plantear cuales fueron sus antecedentes, sus orígenes y clasificación, se pasó a analizar la Declaración y la Convención sobre los Derechos del Niño, estudiando sus coincidencias y diferencias. Por otra parte, se habló también de los derechos de los niños y de las niñas en la Comunidad Europea y de las organizaciones en defensa de la infancia. Se llamó a este primer tema del programa*: "Los niños y sus derechos"*.

El tema segundo se tituló: *"Marco jurídico de la protección de los derechos del niño"*. En esta unidad temática se quiso explicar al alumnado, profano en la materia, diferencias terminológicas y jurídicas entorno a los términos "niño" y "menor". Al mismo tiempo, se dedicó una parte a la descripción de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídi-

ca del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, y de la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. Por último, se informó al alumnado de la función de las instituciones en la protección jurídica del menor, del juez de menores y del ministerio fiscal, así como del papel de la policía y de la guardia civil en relación con los menores.

Una vez finalizados los dos primeros temas, considerados como introductorios en la estructura del programa, se pasó al análisis de problemáticas sociales específicas relacionadas con la infancia.

Considerando que las sectas proliferan cada día con mayor fuerza en la sociedad actual, y que de ello se hacen eco con cierta frecuencia los medios de comunicación, se consideró conveniente dedicar el tema tercero a esta problemática, que se tituló *"Los niños y las sectas"*. Tras definir el término y explicar sus características y tipología, se pasó a describir las características psicosociales del líder y el adepto, así como la forma de proselitismo y los métodos de captación. Se analizaron sectas que saltaron, a las primeras páginas de los periódicos por sus con efectos graves sobre los niños, como es el caso de Hare Krishna, La Familia o Niños de Dios, CEIS, Templo del Pueblo.... En España, hace algunos años, tuvo una notable repercusión social el caso Edelweiss, cuyo líder y lugartenientes

fueron encausados. Algunas de estas sectas ya han desaparecido, mientras que otras se mantienen en activo.

El cuarto tema se centró en el estudio de *"la situación en la cárcel de hijos de madres reclusas"*, y así se tituló. El mundo carcelario, a menudo desconocido por el alumnado, suele se objeto de su curiosidad e interés. El tema comienza con una introducción a la problemática de las cárceles y los reclusos, pasando posteriormente al análisis de las circunstancias personales y sociales de las mujeres con hijos en los centros de reclusión españoles. Se hace especial hincapié en las alternativas de la población infantil en las instituciones penitenciarias y a la intervención con la población infantil en prisiones. Se termina el tema con una descripción de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en beneficio de los hijos de madres reclusas.

Una de las noticias que aparecen lamentablemente con mayor frecuencia en los periódicos, es la de los niños maltratados. El maltrato infantil y la dureza que presenta a la hora de estudiarlo, por su brutalidad, es el objeto de estudio del quinto tema del programa. Se parte, como en los anteriores, del concepto de maltrato infantil, su clasificación y sus indicadores. Se hace, posteriormente, una referencia a las estadísticas del maltrato infantil en España y se ofrece

información sobre actuaciones ante el maltrato.

Muy relacionados con el anterior, son los temas seis y siete del programa. En el primero se analiza la *explotación laboral infantil*, iniciándolo con la pregunta: ¿A que se llama explotación laboral infantil?, ofreciendo, posteriormente, las posibles repuestas. Tras explicar sus características y la tipología de los menores que trabajan, se pasa a describir algunos de los lugares de trabajo de los niños, principalmente en el tercer mundo. Desde este punto de vista, se habla también de los efectos de la explotación laboral sobre la infancia. Siguiendo en esta misma línea de análisis, el tema siete se dedica a la *explotación sexual*. Tras aclarar términos relacionados como "pornografía", "pedofília", "pederastia", "prostitución" y "proxeneta", se analiza la tipología del explotador sexual infantil y su forma de operar. Asimismo, se dedica parte del tema a describir la explotación sexual de menores que viven en la calle y al tráfico de niños. Se termina el tema analizando la prostitución de menores en el tercer mundo.

El tema ocho se dedica al estudio de la *delincuencia juvenil*. A lo largo de este tema, se trata de explicar al alumnado cuáles son las circunstancias psicosociales que afectan a los jóvenes delincuentes, los tipos de delito que cometen, la distribución por figuras delictivas y las características educativas de estos menores. Se hace hincapié, principalmente, en las características familiares y en las circunstancias psicológicas y sociales que dificultan la integración escolar del menor delincuente, derivando esta en el absentismo escolar.

El último tema del programa se titula: *"Los niños ante el racismo y la xenofobia"*. En un curso dedicado a los derechos de los niños, no podemos olvidar las mil formas de discriminación que sufre la infancia con relación al racismo y a la xenofobia. Por ello, tras introducir al alumnado en las nociones básicas previas, se plantea la situación de los inmigrantes y refugiados en España, así como de las minorías étnicas. Se analiza el fenómeno del racismo y la xenofobia en España en relación con estos grupos, y con respecto a los niños que forman parte de ellos. Parte del tema se dedica a analizar las alternativas ante el racismo y la xenofobia, y la importancia de la educación para erradicar este tipo de fenómeno.

El programa de la asignatura que hemos expuesto presenta algunas objeciones que merece la pena analizar. En efecto, somos conscientes de que tanto por el número de temas a tratar como por su variedad temática, el programa puede resultar excesivamente amplio dado el número de horas de clase de la asignatura. Por otra parte, y a consecuencia de esta falta de tiempo, las unidades temáticas de la que consta pueden no haberse desarrollado con la profundidad que desearíamos. Sin embargo, y por el contrario, también tenemos presente que para gran parte del alumnado esta será la única oportunidad de tratar esta temática, por lo que nos hemos decantado por la segunda opción, deseando que en el futuro y en otras materias, el alumno pueda completar lo que aquí iniciamos.

4. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

Ya dentro del apartado metodológico, debemos apuntar algunos aspectos que merece la pena destacar. En primer lugar, y con respecto a la transmisión de los contenidos teóricos, estos se desarrollaron no solamente a través de la clase magistral, sino utilizando todo el material didáctico, en papel o en formato audiovisual, del que disponíamos. Asimismo, y desde el comienzo del curso se le proporcionó un dossier completo con todo el material (incluidas las presentaciones en Power Point) que se iba a utilizar en clase, facilitando con ello el seguimiento de la asignatura.

Para que las clases transcurrieran de una forma más dinámica, se completaba el desarrollo teórico con la proyección de algún documental o película que tuviera relación con el tema que motivara el debate y con ello la participación activa del alumnado. De esta manera, se han proyectado películas como: "Gandhi" (film de Richard Attenborough, en la que se describe la vida del líder naciona-

lista indio, y su lucha en favor de los derechos civiles), "El Bola" (de Achero Mañas, narra la historia de los malos tratos sufridos por un niño, en una familia de clase media española), "Abusos a un menor" (que trata sobre los abusos sexuales practicados hacia niños en una guardería americana y las dificultades de los menores a la hora de declarar en el juicio), y "Mentes peligrosas" (película en la que se describe las vicisitudes de una profesora de Educación Secundaria en un instituto de un barrio marginal americano).

En cuanto a los vídeos y documentales, se han proyectado los siguientes: "Las habitaciones de la muerte" (documental en el que se describe la situación de las niñas en los orfanatos, tras la política del hijo único llevada a cabo por el gobierno chino), "El poder de las sectas" (documental de TVE en el que se plantean la forma de captación de las sectas y sus efectos), "Las cárceles en España" (reportaje de TVE sobre distintas cárceles españolas. También describe la vida de los presos y de los hijos de las madres reclusas)."Los niños esclavos" (documental en el que se narra la explotación infantil en el tercer mundo), y "La delincuencia juvenil" (reportaje de Informe Semanal que describe la vida de un joven delincuente).

Para no caer en la monotonía, y para dar a las clases la conexión constante con la realidad que buscábamos, se invitó a distintas personas que por su implicación en algún tema concreto pudieran ampliar el espectro teórico y dotar a la clase de la información práctica de la que ésta carecía. Las visitas realizadas y los debates que de ellas surgieron fueron altamente enriquecedores para el alumnado, quien siempre recibió de manera gustosa a cuantas personas quisieron compartir sus experiencias con ellos. Recordamos, en este último curso, la visita del padre de dos niños rusos, en su proceso de adopción internacional, la realizada por un exdirector de un colegio de protección de menores (en las que se describieron sus vivencias en su relación con estos niños), la visita de algunos miembros de UNICEF en la que explicaron el origen de la Organización y los programas que estaban llevando a cabo en defensa de los niños; por último, la de Paqui, madre de familia numerosa y viuda, que trabaja como voluntaria enseñando a mujeres gitanas.

Los trabajos en grupo fueron también altamente provechosos. Teniendo como finalidad la participación activa del alumnado, la exposición de sus trabajos, además de completar el desarrollo de las unidades temáticas, fomentaba la creatividad, la cooperación y la solidaridad entre ellos. Aunque cada grupo utilizaba sus propios recursos informativos y materiales didácticos, el hecho de aportar algo nuevo a la clase se convertía para ellos en un objetivo a lograr, del que se verían posteriormente recompensados por el resto de sus compañeros. Al esfuerzo realizado le acompañaba la mayor parte de las veces un aplauso espontáneo, que llenaba de orgullo al grupo que había realizado la tarea. Este realmente, y no la nota, era su premio.

La evaluación final de la asignatura para el alumnado que la había seguido día a día, se efectuó a través de una memoria descriptiva de lo realizado en clase. Se completó este trabajo, de carácter individual, con la incorporación de recortes de prensa sobre la temática de la asignatura, que relacionaron con la Declaración y con la Convención de los Derechos del Niño.

Algo hay que decir con respecto al seguimiento de esta prensa por parte de un alumnado que reconoce no leer periódicos habitualmente. Y es que, aunque supuso para ellos un trabajo añadido, el vincular lo escuchado en clase con la realidad social de la infancia que las noticias referían, tuvo un efecto muy beneficioso que se plasmó en una mayor comprensión de la problemática a la que nos estábamos refiriendo. Por otra parte, se fomentó la lectura de la prensa diaria entre ellos.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de estas líneas se ha descrito una experiencia llevada a cabo en el aula, dedicada a los derechos de los niños y a los problemas

sociales que rodean a la infancia. El camino andado comenzó hace doce años, pero no siempre fue fácil. El número con frecuencia excesivo de alumnos en el aula, su heterogeneidad (provenían de seis especialidades distintas) y el horario inadecuado de las clases, fueron los mayores problemas con los que nos encontramos en la impartición de la asignatura. El horario intempestivo, a primera hora de la tarde, o al final de la mañana, era visto por gran parte del alumnado como uno de las mayores dificultades a superar, hecho que a menudo reflejaban en los cuestionarios de evaluación.

Pese a ello, el balance final sigue siendo muy positivo. La idea inicial de que "Derechos", como a menudo la llaman, siga siendo una asignatura que hacemos entre todos (alumnado y profesorado), la confiere de unos efectos benévolos a la hora de escapar de la rutina que a veces acompaña a los cursos durante muchos años impartidos al mismo tipo de alumnado. Esperemos que este mismo espíritu permanezca también en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

BARNABÁSY A. KINDERSLEY (1995).: *Niños como yo.* Madrid. Bruño.

CERNUDA, P (2002).: *Solidaridad. No es humanitario todo lo que reluce.* Madrid. Temas de hoy.

ERIKSON (1983).: *Infancia y sociedad.* Buenos Aires. Hormé.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M (1995).: *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo.* Barcelona. Ariel.

FUNES ASTIAGA, J (1990).: *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Barcelona. Paidós.

GARCÍA MARÍN, J (1997).: *Aproximación sociológica a los servicios de atención primaria y a la protección del menor.* Universidad de Santiago de Compostela.

LEGUINECHE, M (1996).*: Los ángeles perdidos. La explotación del niño en el mundo.* Madrid. Espasa Calpe.

LUCINI, J (2002).: *Volad, palabras, volad!. Antología de textos literarios sobre los derechos de la infancia*. Barcelona. Intermón Oxfam.

MORENO MANSO, J.M (2002).:*Maltrato Infantil*. Edit. EOS. Madrid.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1948).: *Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1959).: *Declaración de los Derechos del Niño.*

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1989).: *Convención sobre los Derechos del Niño.*

RODRÍGUEZ BONFIL, J (1993).: *El drama del menor en España.* Barcelona. Ediciones B.

URRA PORTILLO, J (1999).: *Niños y no tan niños*. Ed. Biblioteca Nueva.

EL NUEVO MARCO DE REFERENCIA PARA REPLANTEAR EL NEXO INFANCIA-EDUCACIÓN: LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

José Antonio Hernanz Moral
Instituto de Filosofía. Universidad Veracruzana. México.

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que todas las culturas, y en todos los momentos históricos, se ha tenido una preocupación especial por la infancia, su protección y su preparación para la vida adulta. Esta preocupación se ha hecho más evidente y formal durante las últimas décadas, como se evidencia en la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño, aprobada en 1989 por la Asamblea General de la ONU. Sin embargo, y paradójicamente, la infancia sigue siendo el sector social más vulnerable en el mundo contemporáneo, lo que está llevando a numerosos actores de la comunidad internacional (tanto gubernamentales como no gubernamentales) a reclamar medidas que garanticen *de facto* la protección de los menores. En ese sentido el esfuerzo más importante seguramente es la Sesión Especial sobre la Infancia realizada –nuevamente, bajo los auspicios de la ONU- en mayo de 2002.

Aunque es pronto para constatar los resultados de esa prometedora Sesión, no hace falta buscar con demasiado detenimiento para constatar cómo, a pesar de esos esfuerzos y de los progresos de las políticas de tutelaje del derecho infantil en la mayor parte de los países del mundo, la situación de la infancia a comienzos del siglo XXI pasa en numerosas ocasiones de lo frágil a lo precario, y de ahí a lo siniestro. Es llamativo constatar cómo, aunque de diferente manera, esta situación se da tanto en las sociedades post-industrializadas como en las claramente subdesarrolladas, constatación que aleja la idea de que es privativa de los países pobres (en los que evidentemente es más evidente y vergonzosa). En ese sentido, y a pesar de que hay algunas cuestiones que exigen una intervención urgente –maltrato físico y psicológico; trabajo infantil; prostitución de menores; acceso precario o nulo a la salud, la nutrición y la educación, fundamentalmente- quiero centrarme es este artículo en un elemento clave para poder articular políticas y parámetros de protección y preparación de la infancia de principios del siglo XXI, y que es el tipo de sociedad en que se discuten y acuerdan esas políticas y esos parámetros.

Parece claro que desde hace varias décadas estamos insertos en un dinámico proceso de transformación de la cosmovisión y la axiología desde las que nos preguntamos por nuestra realidad en tanto que seres humanos. Tener en cuenta ese cambio es de gran importancia, pues de no hacerlo estaríamos errando en la construcción de modelos de formación integral de nuestros niños. Por

lo tanto voy a centrarme no tanto en el análisis de una situación concreta o de un problema determinado de los muchos que hemos de considerar para revisar el estado actual de la infancia, sino en el marco conceptual e ideológico en el que, desde mi punto de vista, nos proponemos establecer y construir esos análisis. Así, uno de los conceptos que mejor definen el presente en que vivimos es el de "sociedad del conocimiento". Estoy convencido de que, a partir de un diagnóstico adecuado del tipo de realidad humana que colectivamente estamos configurando en el entorno de esta sociedad del conocimiento, es factible determinar los parámetros desde los cuáles estipular los mínimos que debe cumplir una educación integral de la infancia, y en consecuencia los rangos dentro de los cuales podemos considerar aceptables las políticas de protección de la infancia y preparación adecuada para una vida adulta responsable y –por qué no- mínimamente feliz.

2. LA SOCIEDAD DE CONOCIMIENTO

El presente que habitamos y que queremos diagnosticar está conformado por la dinámica de las sociedades postindustriales, en las que prima la generación, aplicación y distribución social del conocimiento, lo que se consigue gracias a la interacción eficaz de las políticas de investigación, desarrollo e innovación, de la distribución del conocimiento generado a través de las tecnologías del entorno virtual (telecomunicaciones y redes informáticas) y de la educación de las sociedades en una alfabetización científico-tecnológica crítica.

A pesar de lo novedoso de este horizonte de presente, se puede constatar que el concepto central de esta perspectiva es inveterado en la mayoría de las tradiciones culturales: el conocimiento. El ser humano tiene la capacidad de conocer y aplicar ese conocimiento a través de la tecnología y del desarrollo de estructuras sociales y políticas. ¿Qué es lo que ha cambiado a lo largo del tiempo, para que ahora, y no antes, podamos hablar de una sociedad de conocimiento? Fundamentalmente, la ratificación de la dimensión social del conocimiento, que a su vez se encuentra íntimamente ligada a otra característica evolutiva de especial relevancia, que es la organización social de nuestra especie. El conocimiento es algo producido socialmente, dentro de una cultura, acumulado en la cosmovisión de una comunidad y transmitido como un patrimonio simbólico de supervivencia. No podemos considerar el conocimiento como una ocurrencia de un individuo que, de manera aislada, tiene ideas, sino que hay que entenderlo como el resultado de la interactividad en ese entorno virtual que denominamos "mente" de las ideas propias con las del resto de la comunidad, más el legado de la tradición de esa comunidad, expresada en su lenguaje, su cosmovisión, su tecnología y su propia estructura social.

Por todo ello, y para vincular estas reflexiones con el problema de la sociedad del conocimiento, creo que es sumamente eficaz tener en cuenta la definición de conocimiento que ofrece Jorge Wagensberg, director del museo de la ciencia Fundación la Caixa (Barcelona). En su opinión, el conocimiento "es una representación mental (necesariamente finita) de la complejidad (presuntamente infinita) capaz de atravesar la realidad para alcanzar otra mente. Por definición, entonces, por esta definición, no hay conocimiento que no se pueda transmitir. Cuando una complejidad no puede saltar de una mente a otra, entonces es una idea, una intuición, una vivencia o una visión..., pero aún no es conocimiento. Conocimiento es la forma que adquiere una idea para sobrevivir al tránsito de dos mentes. Crear conocimiento es tratar ideas para este viaje. Y, según sea el tratamiento recibido, el conocimiento será ciencia, arte o revelación. Pero todo conocimiento necesita, para cruzar la realidad, convertirse él mismo en un trozo de realidad"[80].

[80] Defiendo esta misma idea en Hernanz (2001), 32-34.

Queda claro que la generación, gestión y distribución de conocimiento son comunes a todas las culturas y momentos de la historia. Sin embargo, sólo a nuestro presente se le puede catalogar como "sociedad del conocimiento". Veamos con cierto detalle cómo se justifica esta afirmación.

El desarrollo de la modernidad va ligado al menos a tres elementos claves que le son distintivos: la ciencia, el capitalismo y los estados nacionales. La ciencia es en la modernidad la forma privilegiada de conocimiento; se basa en la reducción de fenómenos a relaciones matemáticas, la posibilidad de establecer y confirmar experimentalmente hipótesis y en la construcción de sistemas de leyes. El capitalismo se basa en el predominio del capital como elemento de producción y creación de riqueza. Los estados nacionales son la expresión política de la modernidad, y desde ellos se construyen las relaciones globales entre las culturas y las sociedades.

A pesar de que en buena medida debemos considerarnos dentro del proyecto genérico de la modernidad, las trasformaciones que han sufrido esos tres elementos has sido tantas y tan cruciales en los últimos cincuenta años que se han buscado con diverso grado de éxito nombres con los que poder describir acertadamente el presente en el que nos encontramos. De este modo podemos encontrarnos con el término "época postcapitalista" (Drucker), "época postindustrial" (Touraine), "postmodernidad (Lyotard), etc. Sin embargo, cada vez está más aceptada la idea de que hoy en día el factor económico, cultural y político más importante es la generación de conocimiento, ya que éste es ampliable infinitamente y de manera mucho más democrática que ninguna otra forma de poder (Tofler).

Ahora bien, uno de los elementos determinantes para la construcción de la sociedad del conocimiento es el desarrollo exponencial de la ciencia y la tecnología, tanto por la capacidad que el sistema científico-tecnológico tiene para hacer más eficiente el proceso de la generación de conocimiento (según la definición de conocimiento dada más arriba) –permite la sistematicidad en el proceso de representación finita y acelera y hace más eficiente la transmisión de las ideas- como por permitir la liberación de la mano de obra en procesos de trabajo tradicionales, propios de las sociedades agrícolas o industriales, y permitir que esa mano de obra se centre en el trabajo intelectual, esto es, en la generación, gestión y distribución del conocimiento.

Para explicar este proceso, debemos tener en cuenta tres factores de especial relevancia: el nuevo esquema de estructuración de las organizaciones; la formación del capital intelectual; el derecho a la accesibilidad.

La estructuración de las organizaciones para crear conocimiento.

Teniendo en cuenta que el conocimiento es algo colectivo, la unidad para la generación de conocimiento ya no es un individuo aislada (como paradigmáticamente se asumió a lo largo de la modernidad), sino una organización. La organización puede ser de todo tipo: una familia (considerada tradicionalmente como la célula de toda sociedad), un comunidad de investigación, una universidad, una empresa, un estado, la sociedad global. En ella se produce interacciones entre los individuos, más concretamente entre su conocimiento explícito y su conocimiento tácito, de suerte que en esa interacción se crean ciclos de generación del conocimiento que pueden expresarse en el modelo propuesto por Nonaka y Takeuchi (gráfico según la versión de Serradell y Pérez):[81]

En el contexto de la sociedad del conocimiento, a partir del uso de las tecnologías de la información, es

[81] La selección de la técnica específica de intervención corresponderá al responsable clínico del tratamiento.

posible hacer extensivo este modelo a organizaciones que se configuran en modo de red (que parece que es la estructura que se impondrá en nuestro presente), de suerte que la horizontalidad de los procesos de generación de conocimiento, la heterogeneidad de los nodos y la riqueza simbólico-conceptual emanada de su vocación interdisciplinaria multiplican la eficacia de todo el ciclo de generación de conocimiento.

b. la formación del capital intelectual.

Hasta ahora, y para determinar la riqueza de una organización, se han tenido en cuenta la tierra (sociedades agrícolas y ganaderas) o las fábricas (sociedades industriales). En el contexto de la sociedad del conocimiento aparece un factor económico prioritario emergente, que es el trabajo intelectual, es decir, las aplicaciones del conocimiento. Por ese motivo en las organizaciones educativas ya no se habla de investigación, sino de generación y aplicación del conocimiento. Las aplicaciones de la razón no son productos, sino que se trata de bienes intangibles, que se incorporan de una forma distinta a las tradicionales a los mercados.

De este modo, nos encontramos con que cada individuo, desde su experiencia personal, su bagaje de formación y su capacidad de interacción simbólica constituye un capital humano, que confiere un valor creado a sus ideas. Sin embargo, y como éste no es en sentido estricto conocimiento, se incorpora al capital estructural de la organización a la que pertenece. Esta capital estructural tiene un valor generado por la organización y la tecnología (lo que evidencia, una vez más, la correlación entre sistema científico-tecnológico y sociedad del conocimiento). En todo este proceso se hace patente que las organizaciones tienen un valor añadido, que es precisamente el conocimiento. De este modo, en las sociedades postindustriales, en las que hay excedentes de producción agrícola-ganadera, industrial y de servicios, el factor que determine el poder económico y político es el de la capacidad de generar, aplicar y distribuir el conocimiento.

c. el derecho a la accesibilidad.

En las sociedades en las que los objetos y la producción de bienes tangibles es la clave para determinar el grado de riqueza y poder de cada organización, es crucial la delimitación y la regulación del derecho a la propiedad. Sin embargo, y a pesar del creciente valor del derecho a la propiedad intelectual, en la sociedad del conocimiento el derecho que tiene mayor relevancia es el de la accesibilidad.

Recordemos que sólo hay conocimiento cuando se da una transmisión de ideas, para lo cual es preciso con los vehículos más adecuados y eficaces. La evolución nos dotó del lenguaje simbólica, las diversas revoluciones de la información nos dotaron de la escritura, la escritura alfabética y la imprenta, pero todas ellas tienen como principal limitación la dependencia de una estructura rígida en la organización del espacio y el tiempo para la transmisión del conocimiento, mientras que las actuales tecnologías de la información superan ese problema y permiten que se dé de manera efectiva una estructuración reticular de las organizaciones. El problema de esta estructura articulada en torno a las tecnologías de la información es que no todos tenemos la misma capacidad de acceso a ellas, y no sólo por cuestiones coyunturales, sino también por cuestiones políticas y de control económico. Puesto que el valor añadido de las organizaciones se encuentra en la generación de conocimiento, y que este valor añadido se articula en torno a la accesibilidad a la información (representación finita de la complejidad de lo real), el derecho al acceso es medular, reemplazando en importancia al derecho a la propiedad.

Este modelo de creación de riqueza y poder obliga a repensar el papel de las organizaciones públicas en todo el proceso. Por supuesto que las empresas privadas harán todo lo posible para limitar el acceso a su conocimiento generado (pongo como ejemplo la pugna por impedir el acceso a los códigos fuente en algunas empresas informáticas, o el cambio que están sufriendo las legislaciones sobre patentes en las sociedad postindustriales), pero no ocurre lo mismo con el sector público. De hecho, uno de las tendencias más

importantes de la universidad pública hoy en día es la de la distribución social del conocimiento. La riqueza de una nación ya no se mide por los parámetros tradicionales (al menos desde Adam Smith), sino por el aumento del capital intelectual de sus individuos y del estructural de toda la sociedad. Para ello es precisa no sólo una distribución social de bienes tangibles sino también, y muy especialmente, del conocimiento generado y su aplicación. Evidentemente, esto se conseguirá democratizando el derecho de acceso a la información y al conocimiento.

Replantear la pregunta de cuál es la relación que en el siglo XXI ha de guardar la actividad científico-tecnológica con la sociedad.

Estamos transitando –como de costumbre y desafortunadamente, a velocidades muy dispares según el país y la sociedad de que se considere- de un sistema industrial a un sistema postindustrial, en el que la comprensión del mundo y nuestra capacidad de construir la realidad física y social dependen fundamentalmente de la comprensión de la ciencia y la tecnología.

Por este motivo, la principal reflexión que podemos hacer es plantearnos de qué modo la ciencia y la tecnología están insertas en nuestro ámbito cultural; ya pasó la época en la que se podía creer que la ciencia era algo abstracto, aséptico y ajeno a al cotidianidad de las prácticas sociales, y si de algo podemos estar seguros en nuestro presente es de todos podemos y tenemos que formar parte de la toma de decisiones sobre las políticas científicas.

Si queremos ser habitantes críticos de nuestro propio presente es preciso no sólo darnos cuenta de que sufrimos una transición hacia la sociedad de conocimiento, sino también lanzarnos a la tarea de comprender el sistema científico-tecnológico como una herramienta fundamental para comprender nuestro entorno, insertarnos en él y hacerlo constructivo de lo humano.

3. LA PROBLEMATICIDAD DEL SISTEMA CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO

No podemos obviar la gran importancia que la ciencia y la tecnología modernas tiene en nuestra cultura. En la sociedad de fin de milenio, empero, en muchas ocasiones, se mira con desdén a la ciencia y a la tecnología, si no es con temor, lo que trae consigo una idea altamente confusa de lo que es la ciencia, tanto para la sociedad como para la comunidad científica. Estas dificultades aumentan al preguntarnos por la relación entre ciencia y tecnología; hasta hace no mucho tiempo, la tecnología se entendió como ciencia aplicada, mientras que ahora no queda más remedio que hablar de un sistema científico-tecnológico, ya que no se da el caso de una investigación científica por un lado y una tecnológica por otro, sino que ambas, conjuntamente, configuran un modo de preguntarse por lo real y de transformar el mundo.

Ahora bien, y desde un punto de vista filosófico, parece claro que la pregunta por el sistema científico-tecnológico nos conduce hacia algo de mayor importancia en el ser humano: el conocimiento en sí y su relación con la construcción de la sociedad en la que vive, de suerte por la relación real entre ciencia y sociedad, nos acercan a la reivindicación del valor de la razón en la sociedad contemporánea. La razón nos permite conocer la realidad y estar insertos en ella transformándola; es una actividad inveterada de las sociedades occidentales, que ha quedado reflejada en dos conceptos: ciencia y filosofía. Con esta afirmación no se pretende dar a entender que todo en la vida humana es ciencia o filosofía, sino que ambas actividades -la científica y la filosófica- están en la raíz de nuestra construcción racional de la realidad, siempre en ligazón con las otras dos grandes experiencias humanas, el arte y la religión. Seguramente la aceptación de esta afirmación nos puede dar idea de cuán importante es la reflexión sobre el presente científico-tecnológico que vivimos, máxime si lo que pretendemos es indagar sobre lo humano.

Porque, sin duda, preguntarse por el desarrollo del horizonte científico-tecnológico de nuestro presente es preguntarse por el hombre. Uno de

los más graves problemas de nuestros días estriba en suponer que la "ciencia" es una realidad autosubsistente y auorreferencial, cuando no es sino la expresión de la actividad humana en búsqueda de conocimiento. Son personas con valores, con ambiciones, con intereses, las que se dedican a la investigación científica y al desarrollo tecnológico. La ciencia no procura satisfacerse a sí misma, sino que pretende satisfacer la curiosidad y las necesidades del ser humano. Querámoslo o no, nuestro presente es científico-tecnológico. Esa afirmación trae consigo, al menos, tres grandes preguntas sobre el sistema científico-tecnológico:

La primera es si, superada -o a menos en crisis- la utopía del progreso, la ciencia y la tecnología realmente nos ayudan a mejorar nuestras condiciones de vida. Parece que el impacto científico-tecnológico durante el siglo XX en demasiadas ocasiones ha sido devastador, tanto con ecosistemas del planeta como con los seres humanos más desfavorecidos, de modo que la reivindicación moderna de la dignidad del individuo desde el progreso científico-tecnológico se diluyó hace mucho tiempo. Esta pregunta nos lleva a dimensionar dentro de lo humano la actividad científica, esto es, a preguntarnos cómo la ciencia está al servicio del hombre, en vez de subyugarlo; es una pregunta que nos lanza hacia una concepción humanista del desarrollo científico-tecnológico.

La segunda es si realmente se puede conocer la ciencia, es decir, si es posible que una persona media tenga una buena cultura científico-tecnológica. Esta pregunta surge ante los impresionantes y continuos avances de la investigación científico-tecnológica, y nos lleva a la necesidad de la divulgación científica. Creo que, muy erróneamente, en las últimas décadas se ha hecho mucho hincapié en una divulgación de la cultura que ha marginado sistemáticamente lo científico, sin reconocer que Mozart, Fidias, Orozco y Miguel Angel son tan artífices del patrimonio cultural de la humanidad como Einstein, Darwin y Clavigero.

La tercera, que hace confluir las dos anteriores, es si el ser humano puede decidir hacia dónde se ha de enfocar prioritariamente la investigación científico- tecnológica; dicho de otro modo, si se puede democratizar la actividad científica. Ese es uno de los grandes retos a los que se enfrenta nuestro presente, que está constituyendo una sociedad del conocimiento. Democratizar la actividad científica no significa que todo el mundo puede hacer ciencia, ni que todos vamos a determinar, a cada momento, qué se va a investigar, sino que todos nosotros, a partir de una ciencia humanamente dimensionada y de una actividad científico-tecnológica comprendida, podemos ser sujetos críticos ante ella.

Dimensionar, comprender y democratizar la actividad científico-tecnológica: he ahí el triple referente básico de la pregunta por la ciencia en nuestro presente. A partir de él, podremos indagar cuál es el tipo de intelectuales que estamos formando en las universidades, cuál es el límite ético de la actividad científica, cuál es la importancia de la generación del conocimiento, etc., lo que constituye uno de los campos de atención fundamentales de la filosofía a comienzos del siglo XXI. Parece claro que, en este sentido, el sistema científico-tecnológico trae consigo una reconfiguración de la pregunta por lo humano y por las condiciones reales para su desarrollo.

Esta reconfiguración ha sido muchas veces malentendida, pues se ha visto en algunos casos como un proceso de estricta deshumanización, y en otros como un proceso de disolución de la persona. A pesar de que una primera lectura cultural de los desarrollos de la inteligencia artificial y de la biotecnología (las actividades científico-tecnológicas de mayor impacto en nuestro presente) parecen avalar estas lecturas, es preciso aclarar que lo que se está dando en nuestro presente es una reformulación del sentido que el concepto “humano” tiene, para desde ahí reestructurar los principales supuestos de la cosmovisión desde la cual se medirá la importancia y profundidad de la alfabetización científico-tecnológica.

Este impacto científico-tecnológico se produce en un nuevo espacio, que puede catalogarse como de “geo-

gráfico-virtual": la sociedad del conocimiento. En ella, necesariamente se trastoca el concepto de sujeto consolidado en la modernidad y se da especial relevancia a un entorno –que ya existía, pero que ahora se torna más evidente-, el técnico, y en el que la generación, aplicación y distribución social del conocimiento son los elementos económicos y políticos de mayor relevancia. Es por ese motivo por el que el concepto "sociedad de la información" parece mucho más limitado para caracterizar este momento de principios del siglo XXI que el de "sociedad del conocimiento".

4. ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA Y NECESIDAD DE UNA CULTURA CIENTÍFICA

Es sumamente llamativo constatar que la Declaración de Budapest comienza con la afirmación "todos vivimos en el mismo planeta y formamos parte de la biosfera". Esa afirmación articuló todo el debate en las intensas sesiones en las que numerosos y altamente prestigiosos científicos de todo el mundo se reunieron para hacer una profunda reflexión sobre la actividad científica, sus alcances y su compromiso para con la sociedad. De ese modo no sólo se pretendía corregir el error de considerar que la actividad científica, por su propia pretensión de universalidad, es ajena a la dinámica de la cultura en la que se encuentra inmersa, sino que se buscó establecer las bases de un auténtico compromiso del desarrollo de la ciencia y la tecnología con el desarrollo de la humanidad. Esta idea no es nueva, ya que no podemos olvidar que el artículo vigésimo sexto de la Declaración Universal de los Derechos humanos indica que "toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten."

En este compromiso se hace evidente que, para poder disfrutar de una manera justa y sustentable de los frutos de la actividad científica es precisa una adecuada alfabetización científico-tecnológica. De la misma manera que la aparición de la imprenta y el paralelo impulso de una alfabetización gradual pero inexorablemente extendida a toda la sociedad trajo consigo las grandes revoluciones en el occidente moderno, cabe esperar que una masiva alfabetización científico-tecnológica permita en el conjunto de todas las culturas humanas un efecto positivo y encaminado a la mejoría de las condiciones de vida y convivencia de las personas.

La expresión "alfabetización científico-tecnológica" no ha de ser entendida como la capacidad de ser un buen usuario de la ciencia y las tecnologías, sino que tiene que ver más bien con la formación en una comprensión más profunda del modo en que la ciencia y la tecnología están reconfigurando el presente en que habitamos; esta alfabetización no es una capacitación sino una formación crítica respecto al modo en que construimos la realidad mediante la ciencia y la tecnología. Uno de los más importantes efectos de esta alfabetización consiste en constatar que, en tanto que seres humanos, no nos quedamos en vivir en el mismo planeta y formar parte de la biosfera, sino que habitamos en una tecnosfera, es decir, un entorno construido a partir de la técnica y la tecnología.

Aunque este entorno es característico de todas las sociedades humanas, parece claro que tiene mayor relevancia en la sociedad contemporánea, en la que tiene especial importancia lo creado desde la tecnología (lo artificial). En consecuencia se está produciendo la reconfiguración de nuestro universo simbólico, que se está dando a través de continuos procesos de reajuste, exigidos por la adecuación del mundo que construimos al que nos es dado por las nuevas tecnologías, especialmente la nootecnología (inteligencia artificial) y la biotecnología. La alfabetización científico-tecnológica nos permite, como individuos y como sociedad, no ser pasivos ante estos cambios que se están dando, sino participar como protagonistas en la toma de decisiones que el presente configurado por la ciencia y la tecnología trae consigo.

Así, la alfabetización científico-tecnológica nos permite vivir y convivir en la tecnosfera, de suerte que ésta se convierte en un entorno global en que habita toda la sociedad humana, lo que nos lleva a replantear la concepción genérica del proceso de globalización que actualmente protagoniza nuestro presente. La alfabetización científico-tecnológica nos permitirá, de manera eminente, dotar de sentido al mundo que actualmente construimos en el contexto de la globalización de principio de siglo.

5. CULTURA CIENTÍFICA Y PREPARACIÓN PARA UN MUNDO GLOBALIZADO E INTERDEPENDIENTE

Parece claro que en este momento las sociedades humanas están viviendo fuertes ajustes en su cosmovisión, su construcción de valores y sistemas axiológicos, lo que en muchos casos supone zozobra y desorientación, aunque augura al mismo tiempo una reorientación del presente que está atrayendo consigo nuevos referentes morales y éticos que ayudarán a consolidar una forma de entender nuestro presente.

Cuando hablamos de globalización estamos refiriéndonos a aspectos muy diversos, aunque quizá el más significativo y el más conocido, porque es el germinal, sea el de la mundialización de la economía. No es el único, porque paralelamente a él discurre otro de gran importancia: la universalización de una cultura científica.

Hay que tener en cuenta que el siglo xx ha sido una época trepidante, con muchos cambios y, sobre todo, con una configuración muy novedosa de la cultura occidental; en buena medida, la globalización es el resultado de todos los procesos del fin de la modernidad. Se están recuperando más que nunca las sociedades complejas, las formas de relación complejas entre las personas, incluso la inteligencia compleja. En ese sentido, hay una metáfora que resulta muy útil para entender nuestro presente, que es la de la red neuronal, la conexión de las neuronas que permite la generación de conocimiento; de este modo, se concibe nuestra tecnosfera como entorno complejo y generador de conocimiento. En este sentido la globalización va ligada a la consolidación de la sociedad del conocimiento, momento cultural en que la generación de conocimiento, y especialmente de conocimiento científico es decisivo.

La globalización, como apreciación genérica, parte de un hecho -la mundialización de la economía-, pero involucra muchos más aspectos. Vivimos en una sociedad complejamente conectada, con unas telecomunicaciones que son muy significativas y un espacio en donde todo lo que ocurre afecta a los demás. Es por eso que la idea de globalización en definitiva ha pasado del discurso de la economía y de la cultura a ser un paradigma de comprensión de nuestro presente.

En este mundo globalmente configurado la cultura científica permite realmente compartir un universo simbólico, que es el espacio en que de hecho se da la convivencia humana (convivimos con aquellas personas y grupos humanos que están en nuestro mismo universo simbólico, independientemente de que físicamente vivan a nuestro lado o a miles de kilómetros). La cultura científica permite establecer horizontes conjuntos de desarrollo humano, siempre y cuando se reconozca, como aparece en la Declaración de Budapest, que "todas las culturas pueden aportar un conocimiento científico de valor universal".

Teniendo esto en cuenta, parece oportuno precisar, en la medida de lo posible, de qué manera la globalización y la cultura científica ligada a ella impactan en la construcción de valores tanto en los individuos como en las sociedades. No es que la globalización, sin más, transforme la escala de valores de nuestro presente, sino que se convierte en un factor decisivo para la reconfiguración de los valores en nuestro presente al estar vinculados a algunas características propias de la época en que vivimos.

En primer lugar, el presente en el que vivimos es sumamente complejo, y esa complejidad trae consigo una fuerte desorientación en el presente.

Estamos en una época de declinar de la modernidad, pero eso no significa que la modernidad esté muerta o acabada, que no sepamos a dónde ir, sino que los cambios que se producen son tan rápidos y profundos que se nos hace difícil tomar distancia y hacer una reflexión sobre ellos en perspectiva; en el caso de la ciencia y la tecnología, los cambios son vertiginosos, al tiempo que acrecientan las diferencias entre países y clases sociales, lo que nos lleva a dudar de la universalidad del disfrute de los logros de la actividad científica.

Para recuperar la perspectiva ante esta creciente complejidad, es precisa una discusión global de la realidad, que exige una sólida alfabetización científica (no es el único factor, pero sin duda es uno de los más relevantes). En una discusión parcial de la realidad nos encontraríamos con que las escalas de valores se mantienen muy bien, porque no hay un referente crítico con el que contrastarlas, pero la globalización cultural e ideológica trae consigo la posibilidad real de establecer puntos de comparación con otras culturas y otras realidades que nos darían una escala más real de los valores de nuestro presente. Nuestra tecnosfera, en ese sentido, y siempre que esté conformada por individuos críticamente formados en una cultura científica, educa en la tolerancia.

Por otra parte, la ciencia y la tecnología están cambiando nuestra forma de entender al ser humano. Ya no es sólo que la inteligencia pueda ser emulada por medio de la inteligencia artificial, sino que incluso la parte somática del hombre, su estado corporal, también puede ser emulado e incluso cambiado con la ingeniería genética o, a menor escala, con las tecnologías aplicadas a la medicina.

Podemos decir que en la modernidad ha habido cuatro grandes impactos científicos que han obligado al ser humano a revisar sus referentes. En primer lugar, en los orígenes de la modernidad, la revolución copernicana, en virtud de la cual el hombre no es el centro del cosmos ni de la realidad. La segunda gran revolución es la darwinista: el ser humano no está más allá de los demás seres vivos, sino que es el resultado de un proceso de evolución sin más. La tercera gran revolución es la que se produjo con Freud, al afirmar que la mente humana no es únicamente consciente; el inconsciente pone en tela de juicio la catalogación del ser humano como "animal racional". Y finalmente, la cuarta gran revolución es la configuración de sociedades postindustriales: el desarrollo de las tecnologías es ahora el principal referente para entender la construcción del mundo, y el hombre se entiende desde la biotecnología y la inteligencia artificial. Todo esto ha transformado por completo la idea de "esencia del ser humano".

El periodo en que se han dado estas transformaciones puede parecer muy largo pero no lo es tanto. Estamos hablando de cambios que se han producido en sólo cinco siglos, aunque es cierto que han culminado en el siglo XX, momento en que se han dado cambios muy vertiginosos que obligan a revisar los anteriores veinte o treinta siglos de cultura occidental. Nos encontramos en un momento en el que es preciso reorientar el presente; ésa es una de las grandes dificultades que tenemos hoy. Uno de los direccionamientos más oportunos se centra en la recuperación de la dignidad del ser humano, que paradójicamente parece haberse diluido por el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Ahora bien, no es que la ciencia y la tecnología en abstracto anulen a las personas, sino más bien lo que se ha dado en las últimas décadas es un uso político y de dominación de los frutos del conocimiento científico-tecnológico, que trae consigo un proceso de enajenación y masificación y el consiguiente desencanto ante las promesas del desarrollo científico-tecnológico. Sin duda, una alfabetización científica universal y con talante crítico puede ayudarnos a revertir esa situación, ya que pone a los individuos e condiciones de entender el complejo sistema científico-tecnológico desde el que se construye nuestra tecnosfera y les permite ser protagonistas en la toma de decisiones, rescatando, desde un entendimiento de la ciencia y sus procesos, la dignidad y la autonomía aparentemente perdidas.

Es necesario, al mismo tiempo, rescatar en este aspecto de la globalización lo propio y lo compartido. El gran temor que en muchas culturas se tiene respecto a la globalización es que ésta imponga una perspectiva única de la realidad. Este temor se ha dado históricamente en muchos momentos, ya que de alguna manera todas las culturas han mantenido una propensión a configurarse globalmente, de manera que se ha dado históricamente una tensión entre lo local y lo global, en la que las formas dominantes han tendido a imponerse sobre las dominadas.

Esta tendencia se comprueba una vez más en la globalización de nuestra tecnosfera, en la que coexiste una tendencia muy positiva, que pretende legitimar formas de convivencia amparadas en una concepción amplia de la cultura científica con una vertiente, muy negativa, que es la homogeneización de las culturas. En el caso de nuestro presente, parece que este proceso de globalización no supondrá un aniquilamiento de las culturas locales y sus aportaciones de conocimiento científico en la tecnosfera global, pues el modo en que actualmente se concibe la generación del conocimiento exige transitar de un modelo de imposición a uno de interdependencia. La alfabetización científico-tecnológica crítica lleva de sistema piramidal de generación de conocimiento, característico de modelos imperialistas de globalización, a uno reticular, en el que el esfuerzo de todos los elementos por generar y compartir conocimiento alimenta por igual el crecimiento de las diversas culturas.

6. AGENDA BÁSICA PARA LA ORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

A partir de todo lo indicado hasta aquí, creo que se puede establecer una *curricula elemental* de la educación de la infancia (expandible hasta la adultez) en la sociedad del conocimiento. Esta *mínima curricula elemental de la educación integral* se construye en torno a cinco puntos: el concepto de ser humano como referente clave; la construcción transversal y crítica de un sistema axiológico compartible; la aceptación de la diferencia como supuesto para crear estrategias educativas; el ámbito relacional global común como horizonte de factibilidad; la democracia real como único ámbito en que se puede desarrollar este proyecto.

1) el concepto de ser humano como referente clave: en las puertas del próximo milenio, hay un proyecto que se retoma, una vez más, con urgencia en toda teoría de la educación: configurar el desarrollo curricular en base a una perspectiva *humanista*. Una y otra vez, en el proyecto occidental de la modernidad, se ha patentizado la inviabilidad de cualquier modelo educativo que no promueva la formación *integral* del individuo, ya que sólo de este modo es posible contar con una sociedad solidaria y en la que cada individuo pueda realizarse como persona.

¿Por qué han fallado o están fallando otros modelos educativos? Precisamente porque lo que se tiene en cuenta no es el concepto "*ser humano*" sino un determinado *modo de ser* humano; individuos *insertos* en sociedad, *adscritos a* actividades productivas, en un determinado *patrón de normalidad*, etc. Esos son momentos segundos del decurso vital de todo ser humano, momentos de los que además se ha de apropiar el individuo por decisión, no por imposición (más o menos velada) de los grupos de poder de su cultura.

Por lo tanto, sólo partiendo de la *dignidad intrínseca* que el ser humano tiene podremos establecer diversidad de acciones que lleven, en diferentes sociedades y estadios de la vida de los individuos, a fortalecer su *integridad* como personas.

2) la construcción transversal y crítica de un sistema axiológico compartible: parto del convencimiento de que sí es posible *compartir*, no sólo *arbitrar*, un sistema axiológico común a toda la esencia humana. Hago esta afirmación partiendo de la universalidad de la dignidad del ser humano, y obviando cualquier tipo de relativismo moral. Teniendo en cuenta este punto de partida, haré una brevísima referen-

cia a estos dos factores que han de interactuar para que, en la educación *integral global*, se interiorice un sistema axiológico con pretensión *de universalidad* (en sentido kantiano) y *no impositivo*: la *transversalidad* y la aceptación *crítica*:

a) transversalidad: los nudos estructurales de ese sistema axiológico han de estar presentes a lo largo de las etapas de formación básica y superior, adecuando los contenidos en virtud de la *edad* y la *vocación a la adultez* de cada educando.

b) la aceptación crítica: si los valores se imponen, ya están falseados, y por lo tanto, no valen para que el individuo madure y sea plenamente persona. Por lo tanto, al mismo tiempo que se le enseña al educando los valores y su sentido, se le han de dar *herramientas* para revisarlos críticamente y para que desarrolle su propia *estructuración axiológica*, que al tiempo que sea coherente con el desarrollo social, surja de su propio *constructo vital*.

3) la aceptación de la diferencia como supuesto para crear estrategias educativas: todos los seres humanos compartimos una misma dignidad intrínseca, pero somos *heterogéneamente* personas respecto a los demás seres humanos. Por lo tanto la educación no puede tender jamás a la homogeneización, sino a la *convergencia cultural*. La convergencia cultural no es homogeneidad, sino la construcción de un horizonte de presente *solidario*.

Aceptar la diferencia, por otra parte, no es aceptar como igualmente válidas todas las propuestas que se presentan en un mismo momento, puesto que, en virtud de ese sistema axiológico críticamente compartido puede decidirse qué propuestas son aceptables o de mayor validez. Aceptar la diferencia, como elemento de una curricula elemental, supone obligarnos a *acercarnos hermeneúticamente* al *discurso* del otro, y a *renunciar* a un modelo *universal* y *homogéneo* de desarrollo cultural y social.

4) el ámbito relacional global común como horizonte de factibilidad: El fin último de todo proceso educativo es formar integralmente individuos con un ámbito relacional global común. Por ámbito relacional global entiendo el conjunto de *relaciones significativas* que un individuo establece, o al menos tiene la potencia efectiva de establecer, con *construcciones simbólicas diferentes* a las de su entorno, y que le permiten experimentar una *convivencia global* con individuos de otros entornos de esa comunidad global. No es pensar ni vivir del mismo modo, sino poder relacionarse significativamente con quienes viven en otros ámbitos relacionales.

5) la democracia real como único ámbito en que se puede desarrollar este proyecto: La democracia no es el resultado de un proceso, sino que es el punto de partida *validador* de cualquier proceso global *estrictamente humano*. La globalidad, si sólo se acepta desde la perspectiva económica o de poder político, es una gran trampa que inexorablemente nos conduce al *totalitarismo* (es interesante vincular globalidad y neototalitarismos, pero eso quedará para un artículo posterior). Sólo la democracia, y la democracia efectiva, en la que todos los individuos participan críticamente en las decisiones, permite que se pueda dar un sistema educativo que sea global e, *inseparablemente*, integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hernanz Moral, J. A.: "el ámbito relacional global como propuesta educativa de ciudadanía global", en *Contexto educação* 63 (septiembre 2001), pp. 25-34.

Serradell López, E. y Juan Pérez, A.: "la gestión del conocimiento en la nueva economía", en http://www.uoc.edu/dt/20133/, febrero de 2003.

Wagensberg Lubinski, J.: "A favor del conocimiento científico", en Argos 23 (abril-junio 1998), pp. 295-310.

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN FOBIAS ESCOLARES Y ANSIEDAD DE SEPARACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Eloísa Guerrero Barona y Ascensión Balsera Tobajas
Universidad de Extremadura.

RESUMEN

En este artículo tratamos, en primer lugar, de delimitar términos afines, centrándonos en la descripción y en las manifestaciones clínicas más relevantes de la fobia escolar y en el trastorno por ansiedad de separación, con objeto de facilitar el diagnóstico diferencial. En segundo lugar, presentamos un programa de intervención en el que ofrecemos pautas para la detección precoz de este tipo de trastornos y la actuación coordinada con los servicios de salud, responsables de la intervención clínica. El programa que proponemos constituye un intento de superar los problemas de coordinación de los distintos recursos comunitarios e integrar las aportaciones de los mismos, con objeto de favorecer su remisión y disminuir sus efectos más negativos: las dificultades de aprendizajes y el desajuste social e integral del alumno.

1. INTRODUCCIÓN

Los trastornos de ansiedad son los cuadros clínicos más frecuentes en la población infanto-juvenil. En nuestro país son varios los estudios epidemiológicos que demuestran un aumento en su prevalencia e incidencia. Prueba de ello son los trabajos llevados a cabo por Bragado, Bara y Martínez-Arias (1992), quienes detectaron trastornos de ansiedad en un 15% de la muestra estudiada. Más recientemente, un estudio realizado en una muestra de 7808 sujetos de 3 a 18 años ha puesto de manifiesto que las situaciones más temidas por los escolares españoles se relacionan con el fracaso o el castigo en la escuela, y no con la separación de los padres para ir al colegio (Méndez, García-Fernández y Olivares, 1996). Paralelamente, Bragado, Carrasco, Sánchez y Bernabé (1996) han constatado que el 24,3% y el 2,9% de una muestra de 243 escolares de 11,5 años de edad media (rango 6-17 años), presentaban fobias específicas y trastorno por ansiedad de separación

Lazarus y Folkman (1986) han definido la *ansiedad* como una respuesta que emite un sujeto a un entorno que es percibido como amenazador o que plantea unas demandas por encima de los recursos de que dispone, exigiéndole un esfuerzo adaptativo. Desde esta perspectiva, es evidente que el contexto académico entraña un conjunto de tareas y situaciones susceptibles de plantear requerimientos por encima de los recursos de los alumnos, y que éstos responderían con ansiedad ante las mismas. Además, supone para el

niño la constante exigencia de desarrollar nuevos recursos, por lo que en sí mismo constituye un factor productor de determinados niveles de ansiedad. Ahora bien, la mayoría de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, lejos de adquirir un significado de "peligro o amenaza", mantienen por lo común un carácter de "sano esfuerzo", que puede llegar a generar una experiencia estimulante y satisfactoria (Balsera y Guerrero, 2002).

En este artículo nos proponemos delimitar algunos términos relacionados y describir las dimensiones psicopatológicas de los constructos fobia escolar y trastorno por ansiedad de separación y presentamos un programa de intervención destinado a reforzar desde el contexto escolar las posibles intervenciones clínicas, con objeto de disminuir el tiempo de tratamiento y facilitar la readaptación al mismo. Consideramos que el contexto escolar es un elemento clave, que puede y debe contribuir activamente a la eliminación de las conductas de evitación, las manifestaciones de ansiedad y sus consecuencias, así como a promover la generalización al aula de los progresos terapéuticos, todo ello dentro de un enfoque comunitario de la salud.

2. ANSIEDAD, MIEDO Y FOBIAS INFANTILES

La *ansiedad* se puede también definir como una emoción que se activa cuando la persona se siente amenazada ante una situación de peligro real o imaginaria y cuya función principal es preparar al organismo para la acción. Tiene una carácter normal, biológico y adaptativo, en el sentido de velar por la seguridad y la supervivencia. En las etapas más tempranas del desarrollo actúa de niñera-cuidadora, limitando el afán de exploración y la curiosidad del niño, con una función clara de protección-conservación.

Cuando la ansiedad tiene su origen en estímulos concretos y específicos, simplemente, hablaremos de *miedo*, por ejemplo, miedo a la oscuridad, miedo a las serpientes, etc.

Los miedos puede ser innatos y aprendidos. Los primeros son respuestas incondicionadas, universales e instintivas. Tienen una función de preservación, de protección y remiten con la edad. En la infancia, estos miedos pueden afectar al 40-45% de la población, tienen un carácter evolutivo, aparecen en las distintas etapas del desarrollo, variando según la edad, el nivel de autoconciencia (desarrollo cognitivo), las habilidades personales y recursos, y la naturaleza del estímulo temido (Cuadro 1).

Cuadro1 . Clasificación de miedos evolutivos (Adaptado de Echeburúa, 1998).

Edad	Temores más frecuentes
0-1 años	Estímulos intensos y desconocidos. Personas extrañas.
2-4 años	Animales y tormentas.
4-6 años	Oscuridad, brujas y fantasmas. Catástrofe. Separación de padres.
6-9 años	Daño físico. Ridículo.
9-12 años	Accidentes y enfermedades. Mal rendimiento escolar. Conflicto con los padres.
12-19 años	Relaciones interpersonales. Pérdida de autoestima.

Francisco Xavier Méndez (1999) ha elaborado una clasificación más precisa y completa de la aparición y desaparición de los miedos según la edad (Cuadro 2).

Cuadro 2. Evolución de los miedos más frecuentes según la edad (Adaptado de Méndez, 1999).

Edad	Miedos
0-2 años	Pérdida de la base de sustentación, ruidos intensos, extraños, separación de padres, heridas, animales, oscuridad.
3-5 años	*Disminuyen*: pérdida del soporte, extraños. Se *mantienen*: ruidos intensos, separación de padres, animales, oscuridad. *Aumentan*: daños físicos, personas disfrazadas.
6-8 años	*Disminuyen*: ruidos intensos, personas disfrazadas. Se *mantienen*: separación de padres, animales, oscuridad, daño físico. *Aumentan*: seres imaginarios, tormenta, soledad, escuela.
9-12 años	*Disminuyen*: separación de padres, seres imaginarios, animales, soledad. Se *mantienen*: animales, oscuridad, daño físico y tormentas. *Aumentan*: escuela (exámenes, suspensos), aspecto físico, relaciones sociales y muerte.
13-18 años	*Disminuyen*: tormentas. Se *mantienen*: animales y daño físico. *Aumentan*: escuela (exámenes, suspensos), aspecto físico, relaciones sociales y muerte.

Es indudable, que la ausencia de miedos puede resultar peligrosa y desadaptativa. Tal es el caso de llevarse algo a la boca, jugar con fuego, asomarse a un precipicio, etc.

Los miedos se pueden adquirir y mantener por experiencia directa con los acontecimientos aversivos, a través de procesos asociativos (condicionamiento clásico y/o operante), mediante la recepción de información sobre acontecimientos o estímulos ansiógenos (cuentos, historias, etc.), y, finalmente, por la observación de una situación o persona (modelos) que responde con miedo. Hay que considerar, que la vulnerabilidad psicobiológica va a actuar como factor predisponente.

La ansiedad y el miedo se diferencian, según Méndez, Olivares y Bermejo (2002), en la naturaleza de las variables estimulares y en las respuestas. En la ansiedad predominan las respuestas encubiertas dependientes de la estimulación interna y en el miedo, las respuestas manifiestas dependen más de la estimulación externa. De esta manera, es más fácil identificar el miedo. Otra diferencia es que el grado de concreción estimular es menor para el caso de la ansiedad, además, en ella hay un predominio de las respuestas cognitivas frente a las motóricas, que dominan en el miedo. Según estos mismos autores, el miedo se denomina *fóbico*, si es provocado por estímulos específicos (fobia específica), objetivamente inocuos (ascensor, ratones, seres imaginarios, extraños, etc.).

3. FOBIA ESCOLAR Y TRASTORNO POR ANSIEDAD DE SEPARACIÓN: DESCRIPCIÓN Y MANIFESTACIONES CLÍNICAS

Los trastornos emocionales más frecuentes en la infancia y en la adolescencia son los *trastornos de ansiedad*, pero hasta el momento presente no se han formulado modelos teóricos ni se ha llevado a cabo una delimitación clínica propia de estas etapas.

Uno de los trastornos de ansiedad más frecuentes en la población general son las *fobias específicas*. Se definen como un patrón complejo de respuestas de ansiedad en sus tres niveles; fisiológico y emocional, cognitivo y motor, desproporcionadas y desadaptativas, provocadas por la presencia o anticipación de estímulos específicos o situaciones (ascensor, agua, perros, sangre, alturas, etc.). Son más frecuentes en las niñas, manteniéndose esta diferencia en la edad adulta.

Las fobias infantiles aparecen con más frecuencia entre los 4 y 8 años. Se pueden definir como una forma especial de miedo, presentando los siguientes rasgos, que las diferencian del miedo adaptativo: a) son desproporcionadas a las demandas de la situación, b) persisten en el tiempo, c) no se pueden eliminar racionalmen-

te, d) van más allá del control voluntario, e) no son específicas de una edad, e) tienen larga duración, f) interfieren en la vida del niño, en función de las respuestas de evitación y el malestar generado por la intensidad de las respuestas fisiológicas y emocionales, g) constituyen un comportamiento desadaptativo.

Cuadro 3. Características que determinan la consideración clínica del miedo (Olivares, 1998).

Adecuación al peligro real	No existe proporción entre el peligro objetivo y el comportamiento.
Adecuación a la edad	El miedo no es específico de una edad.
Racionalidad	No se puede explicar ni razonar el comportamiento.
Voluntariedad	El comportamiento es automático, escapa al control voluntario de la persona.
Intensidad	Son tan intensos que alteran el ritmo de vida

La fobia escolar (F.E) se manifiesta como un rechazo prolongado que un niño experimenta al acudir a la escuela por algún tipo de miedo relacionado con la situación escolar. Constituye un trastorno incapacitante por las limitaciones personales y las repercusiones negativas académicas y sociales que implica.

La F.E. fue descrita por primera vez en 1932 por Broadwin. Nueve años después, Johnson y col. (1941) publicaron un artículo titulado "fobia escolar", siendo ésta la primera vez que el término aparece citado en la literatura clínica. Posteriormente, el mismo Johnson optó por el término "ansiedad de separación", etiqueta diagnóstica que ha prevalecido, mientras que el de fobia escolar no se ha incluido específicamente en los sistemas de clasificaciones diagnósticos y estadísticos para los trastornos mentales (D.S.M), así como tampoco hoy aparece contemplado en el actual DSM-IV-TR (APA, 2000) (Cuadro 4), más allá de su posible consideración como fobia específica o situacional.

Cuadro 4. Categorías seleccionadas para los trastornos de la niñez o adolescencia correspondiente a los trastornos de ansiedad, según DSM-IV-TR (APA, 2000).

Trastornos del estado de ánimo
Trastornos depresivos
1. Trastorno depresivo mayor
2. Trastorno distímico

Trastornos bipolares
Trastornos de ansiedad
Fobia específica, Fobia social, Trastorno obsesivo-compulsivo, Trastorno por estrés postraumático, Trastorno de pánico, Trastorno de ansiedad generalizada, Trastorno por estrés agudo, Trastorno por ansiedad debido a enfermedades médicas específicas.

A pesar de su no inclusión, actualmente, se considera a la F.E. como un constructo vivo (a finales de 1998 las bases de datos PsycLIT y Eric han recogido 550 trabajos que emplean el término fobia escolar), actualizado, aunque polémico. En nuestro país, sin embargo, Echeburúa (1993; 1998) ha propuesto, con acierto, una clasificación útil para distinguir los trastornos fóbicos, los trastornos de ansiedad sin evitación de otros trastornos de ansiedad. Como se puede apreciar (Cuadro 5), distingue dentro de los trastornos fóbicos en la infancia, las fobias específicas y la fobia escolar.

Cuadro 5. Clasificación de los trastornos de ansiedad en la infancia (Echeburúa, 1993).

Trastornos fóbicos
- Fobias específicas
- Fobia escolar
- Trastorno de evitación

Trastornos de ansiedad sin evitación fóbica
- Ansiedad de separación
- Ansiedad excesiva

Otros trastornos de ansiedad
- Trastorno obsesivo-compulsivo
- Trastorno mixto de ansiedad y depresión

Algunas de las manifestaciones de la F.E que hemos observado en nuestra experiencia clínica como características de la misma, aparecen descritas en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Manifestaciones de la fobia escolar (F.E) en los tres sistemas de respuesta.

Respuesta cognitivas (“pensamos”)	**Respuesta fisiológicas y emocionales (“sentimos”)**	**Conductas (“hacemos”)**
Anticipación de consecuencias negativas asociadas a la escuela. Temor al castigo de los profesores. Miedo a la ridiculización por parte de los compañeros. Evaluación negativa de los propios recursos intelectuales. Evaluación negativa de los recursos académicos. Pensamientos muy centrados en la madre (relación de dependencia). Temores inespecíficos como miedo a la oscuridad, a los ruidos, a los animales, etc.	Taquicardia o aumento del ritmo cardíaco. Dolores de cabeza. Pérdida de apetito. Problemas digestivos, náuseas, vómitos y molestias. Dificultad para conciliar o mantener el sueño. Tensión muscular. Sudoración, sonrojo o rubor Temblor (rodillas, manos). Sensación de mareo. Dificultad para respirar. Opresión en el pecho. Sequedad de boca. Nudo en la garganta. Urgencia urinaria.	Evitar ir al colegio. Evitar asistir a clase. Huida del colegio. Negarse a vestirse y desayunar. Rabietas, llanto. Inhibición. Soledad. Retraimiento social. Evitar participar o ser preguntado en clase.

Algunos de los factores predisponentes y facilitadores de la F.E, que reseña la literatura científica son: a) la existencia de trastornos de ansiedad o depresión entre los padres, que dificulta el aprendizaje de estrategias adecuadas de afrontamiento, b) factores relacionados con la escolaridad (mal rendimiento, temor a un profesor, miedo al ridículo y a que se rían de él, etc.) y c) sucesos vitales negativos (divorcio o separación de padres, enfermedad prolongada, fallecimiento de uno de los padres, especialmente de la madre).

Los tres trastornos de ansiedad más característicos de la infancia y de la adolescencia son el *trastorno por ansiedad de separación (TAS*), el trastorno de evitación y la ansiedad excesiva.

Para Echeburúa (1998) es sencillo el *diagnóstico diferencial* entre la ansiedad de separación y fobia escolar: si el niño manifiesta conductas de ansiedad sólo cuando se separa de la madre para ir al colegio, se trata de fobia escolar. Si las conductas de ansiedad aparecen ante cualquier tipo de separación (ir de excursión, ir a la escuela, ir a dormir con amigos, etc.) se trata de ansiedad de separación.

Es importante tener en cuenta que el TAS no es el único motivo de la oposición infantil a ir al colegio, de hecho un porcentaje muy elevado de casos de fobia escolar (70%) no presentan ansiedad de separación (Miller y col., 1972). Más recientemente, tal como hemos ya hemos apuntado en los comienzos, un estudio nacional ha puesto de manifiesto que las situaciones más temidas por los escolares se relacionan con el fracaso o el castigo en la escuela y no con la separación de los padres para ir al colegio (Méndez, García-Fernández y Olivares, 1996).

El TAS se puede describir como una reacción de ansiedad excesiva y desproporcionada que se experimenta ante la separación real o supuesta del hogar o de las personas a las que el niño está vinculado, especialmente de la madre. Afecta más a las niñas (2/1) con una edad media de 9 años. El DSM-IV-TR describe las manifestaciones clínicas características (Cuadro 7).

Cuadro 7. Diagnóstico del DSM-IV-TR (APA, 2000) para el trastorno por ansiedad de separación.

Ansiedad inapropiada y excesiva para el nivel de desarrollo del sujeto con respecto a la separación del hogar o de aquellas personas a las que está apegado, tal como lo indican *tres ó más* de los siguientes síntomas:

1. Malestar excesivo recurrente cuando ocurre o se anticipa una separación respecto del hogar o de las principales figuras de apego.
2. Preocupación excesiva y persistente por la posible pérdida de las principales figuras de apego o a que éstas sufran un posible daño.
3. Preocupación excesiva y persistente por la posibilidad de que un acontecimiento adverso de lugar a la separación de una figura de apego importante (por ej. extraviarse o ser secuestrado).
4. Resistencia o negativa persistente a ir a la escuela o a cualquier otro sitio por miedo a la separación.
5. Resistencia o miedo persistente y excesivo a estar en casa solo o sin las principales figuras de apego o sin adultos significativos en otros lugares.
6. Negativa o resistencia persistente a ir a dormir sin tener cerca una figura de apego importante o a ir dormir fuera de casa.
7. Pesadillas repetidas con temática de separación.
8. Quejas continuas de síntomas físicos (cefaleas, dolores de estómago, nauseas o vómitos) cuando ocurre o se anticipa la separación respecto a las figuras importantes de apego.

La duración del problema es de por lo menos cuatro semanas.
El inicio tiene lugar antes de los 18 años.
Se ha de especificar si es de: a) inicio temprano: si el inicio tiene lugar antes de los 6 años.

4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La intervención clínica derivada de un diagnóstico de trastorno de ansiedad de separación y/o fobia escolar, corresponde a los servicios de salud y salud mental. No obstante, el contexto escolar juega un papel decisivo, tanto en la detección precoz de este tipo de trastornos, como en su evolución posterior. Por tanto, desde un modelo comunitario de salud, el contexto escolar debe constituirse en el recurso por excelencia para el abordaje de los mismos.

Cuadro 8 . Sujetos, hipótesis y objetivos del programa de intervención.

Intervenciones desde el contexto escolar en la fobia escolar y el trastorno por ansiedad de separación.

Sujetos: El programa tiene un formato mixto, grupal/individual y ha sido concebido para su aplicación a niños de 6 a 9 años, requiriendo adaptaciones de las distintas técnicas para ser empleadas en otras edades.

Hipótesis (F.E):
1ª. Las conductas de evitación del contexto escolar, constituyen una respuesta a estímulos presentes en el mismo, que han adquirido para el niño un carácter fóbico.
2ª. Las respuestas fóbicas a la escuela se mantienen por reforzamiento negativo (evitación de la ansiedad, reducción de las responsabilidades escolares) y por reforzamiento positivo (atención de los padres, realización de actividades agradables).
3ª. Las manifestaciones clínicas interfieren en la adaptación escolar y social del niño.

Hipótesis (T.A.S):
1ª. Las respuestas de ansiedad (fisiológicas, motoras y emocionales/cognitivas) son manifestaciones clínicas de un TAS.
2ª. Las respuestas de ansiedad ante situaciones de separación se mantienen por reforzamiento negativo (alivio de la ansiedad mediante la evitación de situaciones de separación, el escape de las mismas y/o la realización de conductas de búsqueda de seguridad) y por reforzamiento positivo (atención de los padres).
3ª. Las manifestaciones clínicas interfieren en la adaptación escolar y social del niño.

Objetivos para la evaluación:
Detectar precozmente la presencia de una FE y/o TAS
Obtener y facilitar al equipo de salud información acerca del curso del tratamiento y evolución del trastorno, en el contexto escolar

Objetivos para la intervención:
Colaborar con el equipo de salud mental en la aplicación del programa de tratamiento, con objeto de favorecer la eliminación de las conductas de evitación y disminuir la presencia de otras manifestaciones de ansiedad y sus consecuencias.
Promover la generalización de los aprendizajes al aula.
Estimular/favorecer el mantenimiento de los logros terapéuticos en el contexto escolar
Desarrollar contenidos educativos acerca del papel de las emociones, los pensamientos y las consecuencias de la conducta.

5. PROCEDIMIENTO

En el cuadro 9 se recogen todos los instrumentos empleados en el procesos de evaluación.

Cuadro 9 . Instrumentos de evaluación psicopedagógica

Evaluación	
Observación y Registros	***- Registros de asistencia y permanencia en clase:*** en el Anexo 1 se ofrece un modelo de registro de asistencia y permanencia en el aula, a cumplimentar por los profesores.
	- Registros de conducta académica: Este tipo de instrumentos permiten recoger información sistemática del profesor, acerca del comportamiento en el aula y la realización de las tareas escolares.
	- Registros de conducta social: Son utilizados para consignar la frecuencia de interacciones sociales con los compañeros. Pueden emplearse escalas numéricas, asignando distintos valores a la frecuencia y calidad (reciprocidad, interés mutuo) de las interacciones.
	- Registro de Tareas de refuerzo y extinción, para padres: Se emplean en el entrenamiento de los padres en habilidades para el manejo del refuerzo y la extinción operantes. (Anexo 2).
Entrevistas	Serán empleadas para obtener información de distintas fuentes: a) el contexto familiar (entrevista a los padres), b) el propio alumno (valoración subjetiva del problema) y c) el equipo de salud responsable del tratamiento (psicólogo/ pediatra/ médico de familia/ psiquiatra/ trabajador social).
Autoinformes	Existen numerosos autoinformes, generales y específicos, para evaluar las manifestaciones de ansiedad en la infancia, así como el estado de ánimo, con la limitación de su utilidad a partir de los 6 años. Su utilidad quedaría más circunscrita a los servicios de salud, no obstante, recomendamos la utilización del "Inventario de miedos escolares (IME), de Méndez (Méndez, 1988) como instrumento para la valoración del mantenimiento de los efectos de la intervención.

6. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR EN FE Y TAS

Cuadro 10. Descripción del contenido de las sesiones.

Sesión 1: Detectamos el caso, Contactamos con la familia (Entrevista de evaluación), Derivamos al Centro de salud o salud mental.
Sesión 2: Contactamos con el dispositivo de salud, informamos y ofrecemos colaboración en el tratamiento. Establecemos calendarios y designamos responsables de la comunicación.
Sesión 3: Entrenamiento del profesor Ofrecemos información sobre la situación del niño, explicando los principios de aprendizaje implicados en los comportamientos alterados, ofreciendo pautas de actuación adecuadas para el manejo de posibles episodios de ansiedad, conductas de escape/evitación, rituales de comprobación, como p. e. otorgar permiso para llamar a sus padres y comprobar que se encuentran bien (TAS) e información acerca del efecto que las conductas del profesor pueden producir en los alumnos. Llevamos a cabo un entrenamiento en procedimientos para extinguir comportamientos desadaptativos y para fomentar conductas adaptadas. Damos instrucciones para cumplimentar los registros de asistencia y permanencia en clase, registro de conducta académica y conducta social. Finalmente, solicitamos información acerca de posibles inconvenientes u obstáculos que el profesor prevé para la puesta en práctica de las tareas y orientaciones recibidas, abordándolos desde un planteamiento de estrategias de solución de problemas. ***Técnicas a utilizar:*** Información verbal, ensayo de conducta, modelado, información de retorno, sobrecorrección y refuerzo diferencial.

Sesión 4: entrenamiento a padres 1
Establecemos contacto con el contexto familiar, informamos a los padres del papel que puede desempeñar la familia en la evolución favorable del trastorno, en estrecha colaboración con el centro escolar y el servicio de salud (p. ej.: contribuyendo activamente a eliminar factores de mantenimiento, como el refuerzo positivo a través de la atención. Recabamos información acerca de las dificultades más acuciantes que les plantea el manejo del problema que presenta su hijo. Entrenamos a los padres en los principios básicos de aprendizaje, enseñándoles a reforzar los comportamientos adaptados y a ignorar las conductas desadaptativas, basando nuestra intervención en las dificultades expresadas. Finalmente, asignamos tareas de refuerzo, extinción y registro de situaciones y establecemos el calendario del próximo encuentro, ofreciendo asimismo, un calendario de disponibilidad para el contacto telefónico, de cara a resolver posibles dudas o problemas que pudieran surgirles.‡
Técnicas a utilizar: Información verbal, ensayo de conducta, modelado, sobrecorrección, refuerzo diferencial y asignación de tareas.

Sesión 5: colaboración en el programa de tratamiento 1.
Proporcionamos ayudas externas al niño para que se aproxime a la situación fóbica. Se trata de facilitar la eliminación de las conductas de evitación, proporcionando estímulos físicos y sociales que provoquen la conducta de aproximación.
En colaboración con el equipo responsable del tratamiento, elaboramos una jerarquía de estímulos/situaciones provocadores de ansiedad y participamos activamente en las tareas de exposición "in vivo" del programa de tratamiento.
Técnicas a utilizar: Instrucciones, exposición con prevención de respuesta, imágenes emotivas, modelado participante, refuerzo y extinción operantes.[82]

Sesión 6: colaboración en el programa de tratamiento 2.
Inducimos cambios internos en el niño que faciliten el afrontamiento de la situación temida. Llevamos cabo en el aula un taller de "Educación emocional", destinado a enseñar a los niños a identificar sus emociones, a relacionarlas con las situaciones antecedentes, pensamientos y conductas, así como a valorar el papel adaptativo o desadaptativo de las mismas.
Entrenamos en relajación, respiración y en el empleo de autoinstrucciones para el afrontamiento de situaciones temidas y emociones negativas. Programamos prácticas diarias de los ejercicios de relajación, respiración e hiperventilación, que faciliten la habituación a las sensaciones corporales de ansiedad.
Técnicas a utilizar: Entrenamiento en respiración, entrenamiento en relajación, exposición a sensaciones corporales, modelado, autoinstrucciones, refuerzo y refuerzo diferencial.

Sesión 7: colaboración en el programa de tratamiento 3.
Motivamos al niño para que mantenga y repita su conducta de aproximación, así como la práctica de las habilidades de afrontamiento aprendidas. En el aula, proponemos a los niños que elijan a su personaje favorito, al que se le encomendará la misión de afrontar en solitario una situación muy peligrosa. Solicitamos la participación de los niños, para ayudar a su héroe a pensar y actuar de forma que pueda sentirse tranquilo y relajado ante el peligro y para que consiga llevar a cabo la misión_
Técnicas a utilizar: Moldeado, imágenes emotivas, autoinstrucciones, refuerzo y refuerzo diferencial.

Sesión 9: entrenamiento a padres 2
Recogemos y valoramos la información acerca de la marcha del proceso terapéutico en el contexto familiar, revisamos las tareas asignadas y supervisamos la adquisición y mantenimiento de habilidades para el manejo de situaciones relacionadas con el trastorno de su hijo, en el contexto familiar. Abordamos las posibles dificultades surgidas y reforzamos cualquier avance en el logro de los objetivos planteados.
Técnicas a utilizar: Información verbal, ensayo de conducta, modelado, sobrecorrección, refuerzo diferencial y asignación de tareas.

Sesión 10: evaluación y planificación de intervenciones futuras.
Analizamos la información de los registros aportados por el profesor, los padres, y el equipo de salud, para evaluar la marcha del proceso terapéutico y la toma de decisiones sobre posibles intervenciones futuras y/o el seguimiento del caso.

[82] La selección de la técnica específica de intervención corresponderá al responsable clínico del tratamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (APA) (2000): *Diagnostic and statiscal manual of mental disordders* (DSMIV-R) (4ª ed.). Washinton, DC.

Balsera, A. y Guerrero, E. (2002): Control y tratamiento de la ansiedad académica y ante los exámenes. En J.N. García-Sánchez, (coord), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica* (pp.315-325). Madrid. Psicología Pirámide.

Caballo, V. E. y Simón, M. A. (2002) (Coord): *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente*. Madrid: Pirámide.

Echeburúa, E. (1998): *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid. Pirámide

Méndez, X., Olivares, J. Y Bermejo, R.M. (2002): Características clínicas y tratamiento de los miedos, fobias y ansiedades específicas. En V. Caballo y M.A. Simón (coord), *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente* (pp.59-92). Madrid. Psicología Pirámide.

Méndez, F. X. (1988): *Inventario de Miedos Escolares*, trabajo policopiado, Universidad de Murcia.

ANEXOS

ANEXO 1: Registro de asistencia y permanencia en el aula

FECHA:	HORA:	ASIGNATURA:	PROFESOR:		
ASISTENCIA A CLASE	NO	Falta injustificada			
		Falta justificada	Motivo:		
	SI	PUNTUALIDAD	NO Minutos que llega tarde:		
			SI		
		AUSENCIAS	No pide permiso	Minutos ausente:	
			Pide permiso	No se concede	-Motivo: -Hora de salida:
				Sí se concede	-Hora de regreso: -Minutos ausente:
Por favor: anote otras conductas del alumno en el aula, por ejemplo: llanto, atención, participación,…					

ANEXO 2: Registro de Tareas de Refuerzo y extinción, para padres.

Instrucciones: 1. Pille a su hijo realizando la conducta objetivo que pretendemos aumentar y refuércela. 2. Pille a su hijo realizando la "conducta objetivo que pretendemos disminuir/eliminar e ignórela.

DIA Y HORA	¿QUÉ HIZO ÉL?	¿QUÉ HIZO/ DIJO USTED?	¿QUÉ SUCEDIÓ INMEDIATAMENTE DESPUÉS?

LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA. EL CENTRO DE ATENCIÓN A MENORES "SAN JUAN BAUTISTA"

Mª Teresa Rodríguez Molina
Directora C.A.M. "San Juan Bautista".

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de protección a la infancia lo primero que deberíamos preguntarnos es ¿qué es lo que tenemos que proteger? Y para ello debemos tener claro que todos los niños/as tienen unos derechos por su condición de menores.

Desde 1989, tras la firma de la Declaración de los Derechos del Niño, podemos decir que existe internacionalmente un reconocimiento social del niño como persona, y por tanto, como sujeto de derechos.

Si realizamos un recorrido legal por el sistema de protección a la infancia, habría que trasladarse a finales el siglo XIX, que es cuando el tema legislativo sobre menores se empieza a contemplar, el primer Tribunal Tutelar de Menores lo encontramos en la ciudad de Chicago. En España, es en la ciudad de Bilbao donde aparece el primer Tribunal Tutelar de Menores; y concretamente en el año 1948 se crea en España la Ley de Tribunales Tutelares de Menores considerando iguales a menores delincuentes, abandonados o mendigos.

De ese "tratamiento" inicial que se le da al ámbito de menores deriva el que aún en la actualidad, haya población que siga relacionando los actuales Centros de Acogida de Menores y su población con orfanatos, reformatorios, niños problemáticos, etc…Y esto debe cambiar, ya que la situación inicial ha ido evolucionando debido al desarrollo legislativo sobre menores y al trabajo de los poderes públicos para conseguir que el menor tenga una atención lo más ajustada posible a las necesidades que plantea. En nuestra comunidad autónoma, la Junta de Extremadura, a través de Consejería de Bienestar Social y ésta a su vez a través de la Dirección General de Infancia y Familia es el órgano encargado de la protección de menores.

Antes de centrarnos en la legislación nacional y autonómica hay que hacer referencia al marco jurídico internacional más destacado:

1956. Carta Social Europea. Cubre parcialmente la esfera de protección que en todo momento debe asegurarse al niño.

1989. Convención de la ONU sobre los derechos de los niños, promulgada el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España el 30 de noviembre de 1990.

1992. Carta Europea de los Derechos del Niño.

Referente al ámbito nacional, tenemos que hacer mención en primer lugar a *la Constitución Española*(1978) que en su articulado hace especial referencia a la protección a la infancia.

Artículo 20. Se limita la libertad de expresión y difusión de ideas por respeto a la protección de menores y adolescentes.

Artículo 27. Se establece el derecho a la Educación. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

Artículo 39. En su punto uno señala que los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a sus hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

El Estatuto de los Trabajadores (Ley 8/1980) garantiza el derechos de los menores a ser protegidos contra toda forma de explotación en el trabajo. En él se prohibe el trabajo a los menores de 16 años.

La Ley Orgánica 10/95 de 23 de noviembre, del Código Penal tipifica como delitos o faltas un amplio conjunto de conductas atentatorias contra la integridad, la salud, la dignidad y el desarrollo de los menores. El Título XII trata sobre los delitos contra las relaciones familiares, Cap.III "De los delitos contra los derechos y deberes familiares" la Sección Primera habla del quebrantamiento de los deberes de custodia y la inducción de menores al abandono de domicilio y la Sección Segunda del abandono de familia, menores e incapaces.

Del *Código Civil* hay que destacar por su importancia algunos de sus Títulos los cuales regulan la protección de menores que se encuentran en situación de desamparo a través de medidas cautelares y recursos disponibles que puede aplicar el Juez y la Administración o que , en su caso puede solicitar la familia. El Título VII "De las relaciones paterno-filiales consta de varias capítulos, siendo el cuarto y el quinto, "De la extinción de la patria potestad" y "De la adopción y otras formas de protección de menores" respectivamente, de especial relevancia en el ámbito en el que nuestra Administración tiene que trabajar con menores. El Título X "De la tutela, de la curatela y de la guarda de los menores o incapacitados" es también una herramienta básica a la hora de determinar la medida de protección más acercada de los menores que sufren desprotección.

La Ley Orgánica 21/1987, de 11 de noviembre, es la que a nivel nacional ha introducido cambios más sustancias en el ámbito de protección de menores:

- Generalización del interés superior del menor.
- Sustituye el anticuado concepto de abandono e instituye el desamparo, cambio que ha dado lugar a una considerable agilización en los procedimientos de protección de menores al permitir la asunción automática, por parte de la entidad pública competente, de la tutela de aquellos en los supuestos de desprotección grave de los mismos.
- Aparece un incremento de las facultades del Ministerio Fiscal en relación a la protección de menores.
- Se basa en principios de reinserción familiar y mantenimiento de la unidad familiar.
- Se produce un desjudicialización en materia de protección de menores, al transferir esta competencia, a las Comunidades Autónomas. Así, la norma presenta un contenido administrativo al crear entidades administrativas de protección de menores.
- Etc.

Siguiendo con el recorrido legal, la *Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor* la cual pretende construir un amplio marco jurídico de protección que vincula a todos los Poderes Públicos, a las Instituciones específicamente relacionadas con los menores, a los padres y familiares, y a los ciudadanos en general. Pretende esta Ley abordar una reforma en profundidad de las tradicionales instituciones de protección del menor reguladas en el Código Civil.

El ordenamiento jurídico, y esta Ley en particular, va reflejando de forma progresiva una concepción de las personas menores de edad como sujetos activos, participativos y crea-

tivos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás.

El conocimiento científico actual nos permite concluir que no existe una diferencia tajante entre las necesidades de protección y las necesidades relacionadas con la autonomía del sujeto, sino que la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover su autonomía como sujetos. De esta manera podrán ir construyendo progresivamente una percepción de control acerca de su situación personal y de su proyección de futuro. Este es el punto crítico de todos los sistemas de protección a la infancia en la actualidad. Y es por tanto, el reto para todos los ordenamientos jurídicos y los dispositivos de promoción y protección de las personas menores de edad. Esta es la concepción del sujeto sobre la que descansa esta Ley: **las necesidades de los menores como eje de sus derechos y de su protección.**

Destacar de la citada Ley:

- Se entiende la protección del menor como un servicio público, próximo al ciudadano, cuya garantía está encomendada a los poderes públicos.
- El derecho a la participación de los menores también se ha recogido expresamente en el articulado, con referencia al derecho a formar parte de asociaciones y a promover asociaciones infantiles y juveniles, con ciertos, requisitos, que se completa con el derecho a participar en reuniones públicas y manifestaciones públicas y manifestaciones pacíficas, estableciéndose el requisito de la autorización de los padres, tutores o guardadores.
- Se regulan los principios generales de actuación frente a situaciones de desprotección social, incluyendo la obligación de la entidad pública de investigar los hechos que conozca para corregir la situación.
- Se establece la obligación de toda persona que detecte una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, de prestarle auxilio inmediato y de comunicar el hecho a la autoridad o sus agentes más próximos. Con carácter específico se prevé, el deber de los ciudadanos de comunicar a las autoridades públicas, competentes la ausencia del menor, de forma habitual o sin justificación, del centro escolar.
- Se distingue claramente entre situaciones de riesgo y de desamparo que dan lugar a un grado distinto de intervención de la entidad pública. Mientras en las situaciones de riesgo, caracterizadas por la existencia de un perjuicio para el menor que no alcanza la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar, la citada intervención se limita a intentar eliminar, dentro de la institución familiar, los factores de riesgo, en las situaciones de desamparo, donde la gravedad de los hechos aconseja la extracción del menor de la familia, aquélla se concreta en la asunción por la entidad pública de la tutela del menor y la consiguiente suspensión de la patria potestad ordinaria.

Para finalizar con la legislación nacional sobre el ámbito de menores habría que mencionar *la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.* Se aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de 14 años y menores de 18 años por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o leyes penales especiales. Esta Ley Orgánica tiene naturaleza formalmente penal, pero materialmente sancionadora-educativa. Prima en el procedimiento el superior interés del menor.

La aplicación de esta Ley por tanto, no debe confundirse con menores que "necesitan" una medida concreta de protección.

El **artículo 7** de la mencionada Ley enumera las medidas susceptibles de ser impuesta a los menores: privación del permiso de conducir

ciclomotores o vehículos de motor, amonestación, realización de tareas socio-educativas, prestación de servicios en beneficio de la comunidad, convivencia con otra persona, familia o grupo educativo, libertad vigilada, permanencia de fin de semana, asistencia a un centro de día, tratamiento ambulatorio, internamiento terapéutico, internamiento abierto, semiabierto y cerrado.

Centrándonos en la legislación autonómica, está la *Ley 4/1994, de 10 de noviembre, de protección y atención a los menores*.

La Ley pretende hacer hincapié en que el interés del menor y el respeto de su libertad y dignidad deben prevalecer en todo momento sobre cualquier otro que concurra en el ámbito de las relaciones socio-familiares, proclamando entre sus principios rectores el derecho del menor a una formación integral y a un entorno familiar no deteriorado, sin que por ello se pretenda desconocer de una forma radical los derechos constitucionales y civiles de las familias biológicas, igualmente merecedores de tutela.

Ley 4/1994 de 10 Noviembre de Protección y Atención a Menores.

TÍTULO PRELIMINAR. Regula la denominada "situación de desamparo", pieza angular de todo el sistema de protección existente, puesto que es la desencadenante de la actuación administrativa tendente a la tutela de los derechos de los menores. Esta ley ha pretendido concretar y objetivizar una serie de situaciones tales como malos tratos, abandonos, abusos sexuales, inducción a la mendicidad, etc., como desamparo que conllevan en sí mismas un grave atentado contra los más elementales derechos del menor.

TÍTULO II. Del régimen de las medidas de protección.

CAPÍTULO I. De la Guarda.
La asunción de la guarda, que será ejercida por los responsables de los Centros de Acogida de Menores, se configura como una medida de protección subsidiaria, indicada en aquellos casos en que no fuera posible o recomendable acudir a las medidas de apoyo o acogimiento familiar. El ingreso de un menor en un Centro de Acogida deberá realizar, preferentemente, en el medio más próximo su entorno familiar y social, procurando que su relación con el exterior no sufra alteraciones, facilitando al máximo las actividades fuera del Centro y las visitas de familiares, excepto cuando medie resolución judicial en sentido contrario. Existe también en nuestra Comunidad Autónoma los Pisos de Acogida, que estarán en todo caso sujetos a la previa acreditación y posterior asesoramiento y supervisión de la Junta de Extremadura.

CAPÍTULO II. Del acogimiento familiar.
La asunción de la guarda, que será ejercida por los responsables de los Centros de Acogida de Menores, se configura como una medida de protección subsidiaria, indicada en aquellos casos en que no fuera posible o recomentable acudir a las medidas de apoyo o acogimiento familiar. El ingreso de un menor en un Centro de Acogida deberá realizar, preferentemente, en el medio más próximo su entorno familiar y social, procurando que su relación con el exterior no sufra alteraciones, facilitando al máximo las actividades fuera del Centro y las visitas de familiares, excepto cuando medie resolución judicial en sentido contrario. Existe también en nuestra Comunidad Autónoma los Pisos de Acogida, que estarán en todo caso sujetos a la previa acreditación y posterior asesoramiento y supervisión de la Junta de Extremadura.
La medida de acogimiento familiar será adoptada cuando las circunstancias personales del menor aconsejaran la salida del hogar familiar por un tiempo de duración indeterminado. El acogimiento familiar, y tal como marca el Código Civil, podrá ser de dos tipos:

-simple o sin fines preadoptivos
El acogimiento familiar simple estará siempre orientado a la reintegración del menor en su propia familia. Su duración no podrá ser superior a un año y, durante su vigencia y en la medida de lo posible, se fomentarán las relaciones con su unidad familiar a fin de facilitar su retorno a la misma. Podrá ser remunerado, entendiendo por tal el derecho de la familia acogedora a ser compensada por los gastos sanitarios, educativos y de manutención del menor.
-preadoptivo y finaliza en una adopción mediante auto judicial.

CAPÍTULO III. De la propuesta de adopción.
El acogimiento familiar preadoptivo tiene por finalidad de conocimiento y adaptación mutua entre el menor y la futura familia de adopción, propiciando un período de nueva relación entre adoptantes y adoptado.
Es el Junta de Extremadura, Consejería de Bienestar Social a través de la Direccion General de Infancia y Familia quien lleva a cabo las tareas de selección y valoración de personas o familias acogedoras, así como la supervisión y apoyo técnico de las mismas mientras permanezca el menor en su seno.
Es por tanto, la Junta de Extremadura, la Entidad Pública competente para elevar las correspondientes propuestas de adopción ante los órganos judiciales competentes.

Después de hacer este recorrido legal a nivel nacional y autonómico nos vamos a fijar en un recurso de atención residencial para los menores que se encuentran en algunas de las situaciones de desamparo que se han enumerado anteriormente: Centro de Acogida de Menores. Nuestra Comunidad Autónoma cuenta con un total 7 Centros de Acogida de Menores que atiende a población de 6-18 años:

- "Francisco Pizarro" de Trujillo
- "Valcorchero" de Plasencia
- "Isabel de Moctezuma" de Caminomorisco
- "Antonio Machado" de Mérida
- "Pedro de Valdivia" de Villanueva de la Serena
- "Ana Bolaños" de Olivenza
- "San Juan Bautista" de Badajoz contando éste además con acogida a menores de 0 a 6 años.

Hay que mencionar también en la provincia de Cáceres al Centro Infantil "Julián Murillo" que atiende a la población de 0 a 6 años.

La Consejería de Bienestar Social y previa deliberación del Consejo de gobierno en su sesión del día 7 de octubre de 2002, dispone el *Decreto por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Acogida de Menores dependientes de la Consejería de Bienestar Social.*

Son Centros de Acogida de Menores los que proporcionan una alternativa temporal y una atención integral a los menores de edad civil que no puedan recibirla de sus familiares, rodeándoles para ello de un clima de afecto, comprensión y seguridad moral y material que les garantice el pleno y armónico desarrollo de su personalidad y les capacite para que consigan una plena integración en la sociedad.

Se configuran éstos como unidades de convivencia alternativa y temporal a la vida familiar de niños, niñas o jóvenes en situación de riesgo social o desamparo, con un horario de atención ininterrumpido de 24 horas.

Atenderán población en situación de guarda o tutela de 0 a 18 años. De manera excepcional, y siempre con carácter transitorio, y a petición del interesado, podrán permanecer en los mismos aquellos jóvenes que aún habiendo cumplido los 18 años de edad no puedan abandonar el Centro por determinadas circunstancias personales, familiares y sociales.

Todos los ingresos requerirán Resolución previa de la Dirección General de Infancia y Familia, excepto los realizados por Orden Judicial o aquellos que han sido definidos como de carácter urgente. Podrán ingresar los menores de edad civil que tengan su domicilio en la Comunidad Autónoma de Extremadura o los que se hallen eventualmente en el territorio de la misma, sin perjuicio de las facultades que pudieran corresponder a la autoridad competente en otro territorio y lo establecido en las normas de Derecho Internacional Privado respecto a los menores de nacionalidad extrajera susceptibles de medidas de protección. El ingreso de un menor en un Centro de Acogida se producirá cuando, requiriéndose el mismo, no exista otra medida alternativa más idónea en función de las características del menor y de su familia.

2. PRINCIPIOS RECTORES PARA LA ASISTENCIA EN CENTROS DE ACOGIDA DE MENORES

- Promover su normalización e integración. Para ello, los Centros estarán abiertos a la comunidad, de modo que los menores atendidos en los mismos participen de los recursos normalizados de su entorno y el propio Centro se constituya en un recurso comunitario.
- Intervenir de forma individual con cada menor, de acuerdo con las necesidades personales, familiares y escolares y sociales del mismo, planificando las actuaciones necesarias en relación con la alternativa explicitada en su expediente.
- Estimular su desarrollo integral para lograr niveles suficientes de autonomía personal, formativa, social y laboral, cuando se produzca su desinstitucionalización o el menor llegue a la mayoría de edad civil.
- Favorecer vínculos familiares y filiales con el fin de potenciar su autoestima y afectividad. Para ello, se tendrá en cuenta la proximidad al

núcleo de origen y la asistencia conjunta del grupo de hermanos, excepto en aquellos casos en que se consideren contrarios a los intereses del menor.

• Promover alternativas a la institucionalización, preferentemente de tipo familiar, ya sea con su propia familia o con familia ajena.

• Intervenir, en coordinación con otros Servicios Sociales Especializados y los Servicios Sociales Comunitarios, sobre las causas que originan los problemas de los menores acogidos, para tratar de erradicar la situación que provocó la medida de protección.

• Fomentar la solidaridad y la sensibilidad hacia los problemas de la infancia, con la realización de actividades promovidas por el propio Centro y la participación en otras externas, buscando la implicación de otras instituciones, entidades y colectivos de la comunidad.

3. INSTRUMENTOS DE PROGRAMACIÓN GENERAL DEL CENTRO

El Decreto, en su Capítulo III habla de ellos y establece en primer lugar el Proyecto Anual del Centro y en segundo la Memoria Anual del Centro.

El primero es que el determina las líneas de actuación que se van a llevar a cabo a la largo de un año en Centro. Nos vamos a centrar en el Centro de Menores "San Juan Bautista" de Badajoz para poder tener una visión general de lo que realmente es el trabajo en un Centro de Atención de Menores. El Plan Anual del Centro se estructura en el contexto, los objetivos, la metodología, la evaluación y el Reglamento de Régimen Interno. Ahora veremos a grandes rasgos el existente en el CAM "San Juan Bautista"

4. DESCRIPCIÓN GENERAL Y CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El CAM "San Juan Bautista" está ubicado en una zona residencial de Badajoz, rodeado de nuevas edificaciones con zonas de recreo y ocio. Está próxima la Universidad y el Hospital Clínico.

A pesar de estar bien situado, se encuentra lejos del centro de la ciudad y los barrios próximos, lo que dificulta la relación de los menores con el exterior, teniendo que utilizar para cualquier actividad o gestión el transporte oficial del Centro o el transporte público.

Para atender al principio de promover la normalización e integración de los menores de los Centros de Acogida todos los menores están integrados en Colegios públicos y concertados de los barrios cercanos al Centro resultando este recurso muy importante para los menores acogidos. Es importante que el entorno escolar del menor ofrezca una atención adecuada a las necesidades que éste plantea. En ocasiones, se entiende que el Centro de Menores al tener personal educativo tiene que atender todos las deficiencias académicas que en principio pueda presentar, siendo esto un error ya que aparte del Centro de Menores, el entorno escolar tiene que proporcionar al menor "experiencias de éxito" por ser éste muy importante de cara a su integración sirviendo el Centro de Menores de apoyo a la parte académica y nunca sustituyendo.

Otro recurso de especial importancia para el Centro de Menores es el Centro de Salud de la zona, en este caso Centro de Salud "San Fernando" donde la atención dada a nuestros menores es adecuada.

Los Servicios Sociales de Base también participan en el Centro de Menores ya que suele haber expedientes de los cuales son ellos conocedores y se establecen reuniones periódicas sobre todo cuando se está trabajando con la familia del menor acogido.

Además de estos recursos, el menor cuenta que todo lo que en principio la ciudad de Badajoz ofrece de manera puntual; ferias, talleres, etc.

El CAM "San Juan Bautista" de Badajoz tiene dos unidades diferenciadas de atención a menores, por un lado está la Zona de las Casitas donde hay dos edificios, uno dedicado a la atención de niños de 0 a 2 años y otro a niños de 3 a 6 años, y por otro

lado está la zona de los Hogares donde hay un total de 5 Hogares; un Hogar se compone de un grupo mixto de menores con edades comprendidas entre los 6 y 8 años, grupo de niños entre 9 y 12 años, grupo de niñas entre 9 y 12 años, grupo de niños de 12 a 18 años y grupo de niñas de 12 a 18 años. Cada Hogar tiene 5 habitaciones y se incluye asimismo una sala de estudio y de TV en cada uno de ellos. Hay zonas comunes como el comedor, patio, zonas ajardinadas, etc.

5. ¿CON QUÉ PERSONAL CUENTA EL CENTRO DE MENORES?

- Directora
- Coordinador
- 1 Psicóloga
- 14 Educadores
- 1 Profesora de Actividades Docentes
- 30 Técnicos de Educación Infantil
- 1 Administrativo
- 12 Camareros/as-limpiadores/as
- 7 Ordenanzas
- 1 Monitor de Actividades Ocupacionales
- 1 Peón de Mantenimiento
- 2 Cocineras
- 4 Ayudantes de Cocina
- 1 Peón de Costura
- Servicio de vigilancia las 24 horas.

Las funciones de cada colectivo vienen recogidas en el IV Convenio Colectivo para Personal Laboral de la Junta de Extremadura.

EDUCADORES: Es el trabajador/a que, estando en posesión de la titulación requerida, forma parte del equipo multiprofesional, si lo hubiere, se encarga del desarrollo integral del residente. Participa en la elaboración, realización y evaluación de programas educativos dentro del plan general del centro, así como alternativas y propuestas de intervención relativas a la población objeto de su actuación. Informa y realiza el seguimiento de las normas de higiene y alimentación personal de los usuarios, realiza labor de apoyo extraescolar sin impartir materias durante el tiempo dedicado al estudio preparatorio de clases y coordina sus funciones con el profesorado. Desarrolla las actividades de ocio y orienta a los familiares de los residentes en temas relacionados con los mismos.

TEIS: Es el trabajador/a encargado de contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral así como del cuidado, alimentación, higiene y atención personal de los niños/menores a su cargo, participando en la elaboración y aplicación de los programas y actividades planificados en el centro tendentes al desarrollo integral del niño.

La PSICÓLOGA va a desarrollar principalmente las siguientes funciones:

- Evaluación
- Valoración y emisión de informes
- Asesoramiento
- Diseño de intervenciones psicológicas
- Coordinación, seguimiento y evaluación de las intervenciones
- Tratamiento terapéutico
- Formación

6. METODOLOGÍA

La metodología general que se llevará a cabo estará basada en una serie de principios que creemos fundamentales para el desarrollo del proceso educativo. Se partirá de la situación personal y social de cada uno, de sus capacidades y habilidades respetando las características que definen a cada uno y proporcionando experiencias y aprendizajes individuales que posibiliten el desarrollo personal (Individualidad).

Se desarrollará un método de trabajo activo, de esta manera el/la niño/a irá construyendo su conocimiento y será el auténtico protagonista de su aprendizaje (Participación).

Nos proponemos integrar a los/as niños/as en el Centro y en la comunidad, ya que el individuo necesita al grupo para el desarrollo adecuado de ambos (Socialización).

El Equipo Educativo llevará a cabo una intervención global, de esta manera debemos entender que cada

uno de los logros de los menores supone un escalón más en el resultado integral que se persigue (Globalización).

Señalar también que la línea pedagógica tiene que ser flexible, revisable y evaluable en el trabajo que se realiza con los menores (Flexibilidad).

Desde el Centro de Acogida de Menores se trabaja desde tres niveles:

Programación Anual:

Aquí se explicitará qué se pretende hacer y con qué prioridades durante el curso académico. Será necesario elaborar "objetivos de continuidad", qué aspectos de cursos anteriores continúan siendo válidos y deberían mantenerse, "objetivos de mejora", qué aspectos se desean introducir respecto al funcionamiento de cursos anteriores. En la programación anual se indicará la organización general del Centro (agrupamiento de niños, horarios, etc), así como las actuaciones específicas que se van a desarrollar (organización de la escolarización externa, actividades de ocio y tiempo libre, etc).

Programación de Grupo:

Sería la programación a medio y corto plazo que realizarán los Educadores en cada Hogar que tengan asignado. Habría que detallar los objetivos generales, específicos, actividades y evaluación que se pretende llevar a cabo en cada Hogar o unidad de convivencia.

Proyecto Educativo Individual:

Los Educadores tendrán que individualizar la atención educativa prestada a cada niño en función de sus características y necesidades. Habrá una valoración inicial de la situación personal y social y familiar del niño para posteriormente poder elaborar objetivos de trabajo educativo en cuanto a su identidad personal, su sociabilidad y su incorporación social.

Actividades

En el Centro de Menores se llevan a cabo diariamente actividades relacionadas con:

- Salud
- Área escolar y laboral
- Autonomía personal
- Relación con la comunidad
- Juego y ocio
- Familia

7. CONCLUSIONES

El criterio intervencionista de la Administración que conforme avanzan los tiempos pretende abarcar o abordar mayores aspectos de la vida jurídica, destaca especialmente en las cuestiones relacionadas con los menores. El desarrollo de las distintas leyes ha dado lugar a una intervención cada vez más precisa y definida del problema lo que supone un aumento de la calidad de la atención que se le ofrecen a los menores desprotegidos.

Los Servicios de Protección a Menores han de adecuar sus decisiones a la satisfacción de las necesidades del niño y el adolescente pero deben focalizar su atención en su familia.

Como se puede afirmar, los Servicios de Protección de Menores deben constituir un servicio especializado de los Servicios de Bienestar Social, y no ser considerados como el único modo de ayudar a los niños, adolescentes y sus familias.

Las instituciones y servicios comunitarios han de ser partícipes de la respuesta al maltrato y abandono infantil o adolescente. Los Servicios de Protección Infantil reciben denuncias o notificaciones de los agentes sociales y ciudadanos y han de responder a esas informaciones.

Las instituciones, asociaciones y los propios profesionales han de ser especialmente sensibles a las diferencias de raza y cultura. Esa sensibilidad ha de expresarse en términos de política, principios o líneas de actuación. Los profesionales de atención directa y los supervisores han de contar con los conocimientos y estrategias necesarias para afrontar de manera adecuada las necesidades de estos niños, adolescentes y sus familias. Las decisiones han de tomarse de acuerdo con las circunstancias particulares de esos niños y sus familias, teniendo en cuenta que no se pueden asumir los problemas de estas familias sin una cuidadosa valoración. Hay que estar abiertos a

contar con los recursos específicos de esas comunidades si están disponibles, aunque sin perder de vista que las necesidades que hay que satisfacer lo son de un niño, de un adolescente, de una familia determinada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1998): Manuel de Buena Práctica para la Atención Residencial a la Infancia y Adolescencia

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1997): Guía explicativa Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil.

IV Convenio Colectivo para Personal Laboral de la Junta de Extremadura.

PARA SABER MÁS

Ana Bravo Gaviro
Maestra y Psicopedagoga

E-Learning para niños: Internet y educación.
José Agustín Sánchez Villalón.

ALONSO, C. y GALLEGO, D. (2000): *La Informática en la Práctica Docente.* Madrid: Edelvives / UNED.

DE PABLOS, J. y JIMÉNEZ, J. (Coords.) (1998): *Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación.* Barcelona: Cedecs.

GÓMEZ GALÁN, J. (2003): *Educar en Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación.* Sevilla – Badajoz: F. E. P. 3 Tomos.

GÓMEZ GALÁN, J. y SÁENZ DEL CASTILLO, A. A. (Coords.): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.* Badajoz: UEX / Ed. Universitas.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1991): *La Formación del Profesoradoen una Sociedad Tecnológica.* Madrid: Cincel.

http://coqui.lce.org/elopateg/net_educ.htm
(Consulta: 17/02/05).

http://www.horizonteweb.com/libro/
(Consulta: 17/02/05).

Balacera.
Iván Osorio Sabogal.

BEJARANO JESÚS ANTONIO (director de la investigación) (1997): *Colombia: Inseguridad,Violencia y Desempeño económico en las Áreas Rurales.* Fonade – Universidad Externado de Colombia. Bogotá.

CAMACHO ÁLVARO et al. (1997): *Nuevas visiones sobre la violencia en Colombia.* Fescol -Iepri. Bogotá.

PARRA SANDOVAL, RODRIGO et al. (1992): *La escuela violenta*.--Santafe de Bogot: Tercer Mundo, FES.

VIDALES, CARLOS (1997): *La violencia en Colombia.* Versión digitalizada en http://members.tripod.com/~Vidales/VIOLEN01.HTM

VICKY COLBERT et. al.,(2003): *Escuela nueva, comportamiento democrático y convivencia*. Universidad del Rosario. Versión digitalizada en Power Point en http://economia.urosario.edu.co/docentes/cforero_convivencia_escuela_nueva_abr7_2003.ppt

Webs: Movimiento por la No-Violencia en Colombia, Movimiento de Niñas y Niños por la Paz; Medios para la Paz; Semana por la Paz; Vía Crucis Nacional por la Vida, la Justicia y la Paz; Movimiento por la No-Violencia en Colombia:
http://www.c-r.org/accord/col/a14spnsh/tablePeaceInit.shtml

La otra cara del "milagro" chino: pobreza e infancia en las zonas rurales.
Antonio Albarrán Serrano.

TEZANOS, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2003). *Pobres, Pobreza, Identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

http://www.unicef.cl/centrodoc/pdf/estados/pobreza2005.pdf
(Consulta: 17/02/05).

Modelo PASS (Planificación, atención, procesamiento sucesivo, procesamiento simultáneo) y dificultades de lectura.
Mª Ángeles Garrido y Miguel Puyuelo Sanclemente.

BRASLAVSKY, B. P. (1983): *La lectura en la escuela.* Buenos Aires: Kapelusz.

JIMÉNEZ, J. y ARTILES, C. (1989): *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.* Madrid: Síntesis.

LEES, J. & SH. URWIN (1997): *Children with Language Disorders.* London: Whurr Publishers.

PASCUAL, P. (1998): *La Dislalia. Naturaleza, Diagnóstico y Rehabilitación.* Madrid: CEPE.

RIVAS, R, y FERNÁNDEZ, P. (2001): *Dislexia, Disortografía y Disgrafía.* Madrid: Pirámide Ojos Solares.

La segmentación de oraciones escritas por niños de 7 a 12 años.
Jorge Vaca Uribe.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Edit. Siglo XXI.

NEMIROVSKY, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito…y temas aledaños.* México: Edit. Paidós.

Orientaciones para la intervención psicopedagógica en niños con Síndrome de Asperger y Autismo de alto nivel de funcionamiento cognoscitivo.
Myriam De la Iglesia Gutiérrez
y José-Sixto Olivar Parra.

BAUTISTA, R. (Comp.) (1993): *Necesidades Educativas Especiales.* Granada: Aljibe.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (1999): *Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo.* Madrid: Psicología Pirámide.

LOU ROYO, M. A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (1998): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.* Madrid: Pirámide.

MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. (2002): *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 3. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales.* Madrid: Alianza.

http://www.autismo.com/scripts/articulo/slistaesp.idc
(Consulta 17/02/05).

http://www.psicopedagogia.com/articulos/?todos=1
(Consulta 17/02/05).

http://www.revneurol.com/ind.asp?Vol=28&Num=s2&i=e
(Consulta 17/02/05).

Socialización de los estados mentales a través de los cuentos de hadas.
Mª José Rabazo Méndez y Juan Manuel Moreno Manso.

HELD, J. (1981): *Los Niños y la Literatura Fantástica. Función y Poder de lo Imaginario.* México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.

RODRÍGUEZ DELGADO, J. M. (2001): *La mente del niño, cómo se forma y cómo hay que educarla.* Madrid: Aguilar.

El cuento en el ámbito educativo y terapéutico.
Mª Elena García-Baamonde Sánchez
y Pedro Javier Montero González.

BETTELHEIM, B. (1997): *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas.* Barcelona: Grijalbo.

HELD, J. (1981): *Los Niños y la Literatura Fantástica. Función y Poder de lo Imaginario.* México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.

Nuevos retos para los Servicios de Protección a la Infancia.
Mª José Amor Muñoz, Consuelo Álvarez Domínguez
y Antonio Galán Rodríguez.

http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/midaglia/midaglia.html
(Consulta 17/02/05).

http://www.larioja.org/web/centrales/servicios_sociales/infancia/proteccion_menores.htm
(Consulta 17/02/05).

http://168.96.200.17/ar/libros/midaglia/introduccion.pdf
(Consulta 17/02/05).

Malos tratos físicos graves en menores de cinco años: Estudio descriptivo en Catalunya.
Noemí Pereda y María Foros.

MARTÍNEZ ROIG, A. (1993): *Maltrato y abandono en la Infancia.* Barcelona: Martínez Roca.

TRIANES TORRES, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares.* Málaga: Aljibe.

http://www.a14.san.gva.es/hos/enfer/malos.html
(Consulta 17/02/05).

http://www.enbuenasmanos.com/ARTICULOS/muestra.asp?art=224
(Consulta 17/02/05).

Redes Sociales: Una propuesta organizacional alternativa para la mejora de la intervención psicopedagógica en el ámbito de la Atención Temprana.
Claudia Fabiana Siracusa y Francisco Cruz Quintana.

http://www.aepap.org/faqpad/faqpad-estprecoz.htm
(Consulta: 3-4-04 11:28).

http://centros6.pntic.mec.es/~primitiv/Basal.htm
(Consulta: 3-4-04 12:03).

http://www.cieza.net/educacion/bpastor/estimulacion_basal.htm
(Consulta: 3-4-04 11: 57).

http://www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?id_articulo=162 (Consulta: 3-4-04 12:05).

http://paidos.rediris.es/genysi/atempra.htm
(Consulta: 3-4-04 11:38).

http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/ftp/a_ev_p_ei.htm
(Consulta: 3-4-04 12:19).

http://www.xtec.es/centres/a8045069/encesba.htm#Objetivos%20del%20encuentro
(Consulta: 3-4-04 11:45).

El aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil.
Mª del Carmen Pretel Manso y Alejandro Megías García.

ALBURQUERQUE, R., et al. (1990): *En el Aula de Inglés.* Madrid: Longman.

BESTARD MONROIG, J. y PÉREZ MARTÍN, C. (1992): *La Didáctica de la Lengua Inglesa.* Madrid: Síntesis, S.A.

COSERIU, E. (1992): *Competencia Lingüística. Elementos de la teoría del Hablar.* Madrid: Gredos.

KATZ, L. (1988): *Early Childhood Education: what research tell us.* Yrban-Champaigne, II, USA: Phi Delta Kappa Educational Association.

LIGHTBROWN, P. M. y SPADA, N. (1993): *How languages are learned.* Oxford: Oxford University Press.

MARTÍNEZ, J. D. (2004): *Aprendizaje de una lengua extranjera: Incidencia de los procesos Atencionales y Motivacionales.* Badajoz: Editorial @becedario.

MARTÍNEZ, J. D. (2004): *Transferencia Lingüística en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

PIAGET, J. (1968): *El lenguaje y el Pensamiento en el Niño.* BsAs: Ed. Guadalupe.

TRIANES, M. V. y GALLARDO, J. A. (Coord.) (2001): *Psicología de la Educación y del Desarrollo.* 2ª Edición. Madrid: Pirámide.

ROTH, G. (1998): *Teaching Very Young Children.* London, UK: Richmond.

SCOTT, W. & L. YTREBERG (1990): *Teaching English to Children.* UK: Longman.

VEZ, J. M. (2000): *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.* Barcelona: Ariel.

Comentarios a los derechos a situación de las hijas e hijos de mujeres reclusas en México.
Araceli Brizzio de la Hoz.

CALVO, T. (1990. ***El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por los profesores***. Madrid: Técnos.

CORSARO, W. (1997): *The sociology of childhood.* Ed. Thousand Oacks. Pine Forget cop.

GABARINO, J. (1982): *Children and families in the social environment.* New York: Aldine.

LEGUINECHE, M. (1996): *Los ángeles perdidos. La explotación del niño en el mundo.* Madrid: Espasa Calpe.

MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

RUIZ ROMÁN, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura.* Barcelona: Octaedro.

http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/mexico.html
(Consulta: 17/02/05).

El abandono del niño. Limitaciones en el estudio del abandono físico infantil.
Juan Manuel Moreno Manso
y María José Rabazo Méndez.

http://www.encuentra.com/includes/documento.php?IdDoc=4573&IdSec=552
(Consulta: 17/02/05).

http://www.monografias.com
(Consulta: 17/02/05).

http://www.um.es/~facpsi/maltrato/
(Consulta: 17/02/05).

Snoezelen: El despertar sensorial.
Pedro Javier Montero González
y Mª Elena García-Baamonde Sánchez.

RODRÍGUEZ DELGADO, J. M. (2001): *La mente del niño, cómo se forma y cómo hay que educarla.* Madrid: Aguilar.

http://www.espaciologopedico.com
(Consulta: 17/02/05).

http://www.handycat.com
(Consulta: 17/02/05).

Infancia y conflicto. Inadaptación social y respuesta educativa. La importancia de conocer la realidad escolar y laboral para ofrecer respuestas formativas e introducir mejoras eficaces.
Ángel Suárez Muñoz y Gloria García Rivera.

GONZÁLEZ-PINEDA, J. A., GONZÁLEZ, R. et al. (2002): *Manual de Psicología de la Educación.* Madrid: Pirámide.

TEZANOS, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

TRIANES, M. V. y GALLARDO, J. A. (Coord.) (2001): *Psicología de la Educación y del Desarrollo.* 2ª Edición. Madrid: Pirámide.

TRIANES TORRES, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2003). *Pobres, Pobreza, Identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro.* Barcelona: Paidós. MEC.

Consecuencias del consumo de bebidas energizantes en jóvenes. Descripción de un caso.
Iván Osorio Sabogal y Marisela Díaz Tremarias.

LACOSTE MARÍN, J. (1991): "Drogas del 92. Regreso al futuro". *Adicciones,* num. 3.

MONTIL, A. y FERNÁNDEZ, E. (1995): "Drogas sintéticas y nuevos patrones de consumo. Documento de información y reflexión". *Cuadernos de Información.* Madrid.

URRA PORTILLO, J. (1997): *Adolescentes en conflicto. 29 casos reales.* Barcelona: Pirámide.

http://www.nuevodiarioweb.com.ar/nota.asp?id_seccion=1&seccion=&id_nota=10079
(Consulta: 17/02/05).

http://www.nutrar.com/detalle.asp?ID=5699
(Consulta: 17/02/05)

El impacto del niño autista en la familia.
Javier Reyes Rodríguez y Olga Mesías Zafra.

BAUTISTA, R. (Comp.) (1993): *Necesidades Educativas Especiales.* Granada: Aljibe.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (1999): *Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo.* Madrid: Psicología Pirámide.

HAPPÉ, F. (1998): *Introducción al Autismo.* Madrid: Alianza.

LOU ROYO, M. A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (1998): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.* Madrid: Pirámide.

MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. (2002): *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 3. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales.* Madrid: Alianza.

RIVIËRE, A. y MARTOS, J. (1997): *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

SIGMAN, M. (1997): *Niños y niñas autistas.* Madrid: Morata.

http://www.clima.org.mx/manualpp04.pdf
(Consulta: 17/02/05).

http://www.trastornoautista.com.ar/preg6.htm
(Consulta: 17/02/05).

Los derechos de los niños y de las niñas. Una experiencia docente.
Esther Ramos Gorospe.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

EARL, L. (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.

GARTNER, A., GREER, C. y RIESSMAN, F. (Comps). (1999). *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social*. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ, A. y LOMAS (Coords). (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia.* Barcelona: Graó

LÓPEZ MELERO, M. (2004). ***Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación***. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ MAGDA, R. Mª. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos Editorial.

SANTOS GUERRA, M. A. (Coord.). (2000). *El Harén pedagógico.* Barcelona: Graó.

El nuevo marco de referencia para replantear el nexo infancia-educación: la sociedad del conocimiento.
José Antonio Hernanz Moral.

IMBERNÓN, F. et al. (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.* Barcelona: Graó.

LESOURNE, J. (1993): *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.

MARCHESI, A. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza.

VARELA J. (2002). *Sociología e información*. Madrid: La Piqueta.

WHITTY, G., POWER, S y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado.* Madrid: Morata.

Una propuesta de intervención en fobias escolares y ansiedad de separación en el ámbito escolar.
Eloísa Guerrero Barona
y Ascensión Balsera Tobajas.

http://consultapsi.com/divulgacion/medios/040221.htm
(Consulta: 17/02/05).

http://www.latinsalud.com/articulos/00323.asp?ap=2
(Consulta: 17/02/05).

http://www.psicopedagogia.com/fobia-escolar
(Consulta: 17/02/05).

La protección a la infancia. El Centro de Atención a Menores "San Juan Bautista".
Mª Teresa Rodríguez Molina.

ERIKSON, E. (1983): *Infancia y Sociedad.* Buenos Aires: Hormé.

GARCÍA MARÍN, J. (1997): *Aproximación sociológica a los servicios de atención primaria y la protección del menor.* Universidad de Santiago de Compostela.

GIROUX, H. A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.