

Número 42

Octubre 2010

Índice de Contenido:

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA EDUCACIÓN

Antonia Pavía Barrones

DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Celia Corrales Lobato

LA DISLEXIA EN EL AULA

Diana Fernández González

¿TIENE LA MÚSICA PODERES CURATIVOS?

Elisabeth Miranda de los Santos

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Elvira Galván González

¿QUÉ ES UN CONFLICTO?

Inmaculada Rubio Fernández

CAMBIO EN LA CONDUCTA DEL ALUMNADO DE PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL. INTEGRACIÓN CURRICULAR SEGÚN LA NUEVA LEY DE ECONOMÍA SOSTENIBLE.

Javier Escobar Maya

LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL MEDIO ESCOLAR: UNA APUESTA POR EL BIENESTAR Y LA CALIDAD DE VIDA

Marta Mulas Miranda

LA NECESIDAD DE COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

Matilde María Guerra Rodríguez

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN BACHILLERATO

Miguel Francisco Tena Jimenez

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA EDUCACIÓN

Antonia Pavía Barrones

1. INTRODUCCIÓN.

"Vuestro rostro, mi señor, es un libro donde los hombres pueden leer extrañas cosas"
SHAKESPEARE

La comunicación no verbal, a grandes rasgos, se define como "el área de estudio que abarca todos los fenómenos esencialmente no lingüísticos que influyen sobre los procesos de la interacción humana". En consecuencia, las estructuras físicas, las expresiones faciales, las posturas corporales, los silencios en las conversaciones y la ropa y adornos que usan las personas pueden considerarse objetos legítimos de estudio para esta rama de la investigación. Además, esta definición de la comunicación no verbal no presupone que el emisor tenga una inferencia consciente de comunicar ni que el receptor lleve a cabo una decodificación correcta del mensaje.

Sólo una pequeña parte de la posible conducta comunicativa es verbal mientras que la mayor parte es conducta no lingüística o no verbal. La publicación en 1872 de Charles Darwin "La expresión de las emociones en el hombre y los animales" puede considerarse el origen del interés científico por la comunicación no verbal como área legítima de investigación. La atención prestada a los elementos no verbales en la enseñanza fue muy escasa hasta 1960, pero el estudio sistemático del tema no se desarrolló hasta principios de los años 60, y más específicamente hasta el comienzo de la década de 1970.

Desde el principio de la historia humana conocida se han tratado temas relacionados con la comunicación no verbal. Las danzas y los rituales de los antiguos aztecas, los libros griegos y romanos sobre los gestos, el arte del mimo y la danza, el lenguaje de signos de los aborígenes australianos, los gestos y las posturas del teatro chino y los libros sobre urbanidad del Renacimiento italiano superan muchos de los esfuerzos contemporáneos por investigar los fenómenos no verbales desde el punto de vista científico.

La comunicación no verbal se divide en una serie de canales, que varían según la perspectiva y los intereses de cada investigador. Los aspectos de la comunicación no verbal pueden ser los siguientes: factores ambientales (efectos que los atributos físicos del ambiente tienen sobre la comunicación), proxémica (uso y percepción del espacio social y personal), cinesia (influencias que sobre la comunicación ejercen los gestos, los movimientos, la postura y la conducta facial y ocular), paralenguaje (características no verbales que acompañan al habla como, por ejemplo, tono, volumen, ritmo e intensidad de la voz, sonidos no verbales y silencios), características físicas (influencias sobre la comunicación del aspecto físico, la atracción, los olores corporales y el color del cabello y de la piel) y accesorios (adornos que utilizan los seres humanos: ropa, joyas y maquillaje).

2. CANALES NO VERBALES PARA LA INTERACCIÓN EN LA ENSEÑANZA.

A continuación vamos a tratar de forma independiente cada una de las siete categorías de la comunicación no verbal.

2.1. Factores ambientales.

Los factores ambientales se consideran significativos porque contribuyen a definir los contextos dentro de los cuales tiene lugar la interacción humana.

Según Hall, los fenómenos más relevantes en este sentido son: la propia arquitectura del edificio escolar, las condiciones de luz y ventilación, los efectos de un ruido eventual, el aislamiento contra el frío y el calor, pueden incluir en la enseñanza de un modo positivo o negativo. También tiene su importancia la distribución del mobiliario en el local de clase. Las relaciones de espacio entre las mesas y los asientos de los alumnos entre sí y respecto del puesto del profesor pueden incluir de forma muy intensa en la comunicación de la enseñanza.

Sin embargo en el momento actual, no existen pruebas concluyentes para afirmar que la arquitectura del edificio por sí misma ejerce una influencia importante sobre la conducta y las actividades de los alumnos y profesores.

Más abundante es la investigación sobre el diseño y las características sobre el diseño y las características de las aulas. Se han estudiado, por ejemplo, las diferencias en la conducta de los estudiantes en las aulas tradicionales y en las recientes zonas "abiertas". Los datos sobre rendimiento y actitudes no indican que un ambiente sea, inevitablemente, superior al otro. El aumento de los estímulos sonoros y visuales en las aulas abiertas resulta una fuente de distracción para algunos alumnos, pero no para todos. Sin embargo, parece ser que las áreas abiertas ofrecen más privacidad y más espacio personal para el estudio a cada alumno individual que los ambientes tradicionales.

Así pues, los factores ambientales favorecen u obstaculizan diversas actividades en el aula.

2.2. Proxémica.

Desde el punto de vista de la comunicación no verbal, los factores ambientales están estrechamente relacionados con el uso social que se hace de ellos y con su significado.

El canal de la proxémica se define como el significado y el uso del propio espacio social y personal.

De los estudios sobre el ambiente del aula y las disposiciones espaciales y sus efectos sobre la conducta en el aula se han obtenido algunos resultados relativamente consistentes. El primer conjunto de resultados tiene que ver con el aumento de la participación de los alumnos cuando disminuye la distancia que los separa del profesor o cuando profesor y alumno están más directamente colocados el uno frente al otro (ésta última variable suele asociarse con un incremento de las miradas del profesor, variable cinésica que analizaremos posteriormente). Esto significa que en un aula tradicional, con los bancos dispuestos en filas paralelas, los estudiantes situados en las primeras filas participan más que los de las últimas.

Uno de los interrogantes que surgen de las investigaciones sobre la desigual participación de la clase, o si la situación en el aula influye sobre las actividades de los estudiantes. Algunos datos indican que se producen los dos efectos. Comparados con los estudiantes moderada o escasamente habladores, los más activos verbalmente suelen escoger las áreas más centrales del aula. Por otro lado, los alumnos más activos tienden a participar más cuando se encuentran en las áreas centrales que cuando están situados en las zonas más periféricas del aula. Sin embargo, los niveles de participación de los que hablan poco no parecen verse sustancialmente afectados por su situación en la clase. En general, en las posiciones centrales también aumenta la frecuencia de otros comportamientos no verbales, tales como mirar, hacer guiños, darse la vuelta y escribir.

La utilización que el profesor hace de su propio espacio en relación con el de los estudiantes es otro de los rasgos importantes de la proxémica. En general, cuanto más cerca se encuentra el profesor (hasta uno o dos metros de distancia), mejores son las actitudes y rendimiento de los estudiantes.

Por tanto, a medida que disminuye la distancia interpersonal, la calidad de la interacción varía considerablemente.

2.3. Cinesia.

Otra importante área de la comunicación no verbal es definida como el estudio de los movimientos, la postura corporal y las conductas facial y ocular.

En principio destacaremos el uso de los gestos y la postura corporal. Pueden presentarse, bien como ilustración y acompañamiento de la expresión verbal o bien, expresan unos estados emocionales como nerviosismo, stress, miedo, agresión o frustración, en que la respectiva transmisión está condicionada por el tipo, la frecuencia y la intensidad de los movimientos. La cinesia, en general, y los gestos en particular están fuertemente incluidos por las normas culturales. Y, en consecuencia, presentan especial interés para los educadores. Refiriéndonos a la postura corporal, los profesores que tienen una actitud abierta hacia los estudiantes suelen asumir una postura corporal cómoda y relajada y por lo general se inclina hacia los alumnos. Normalmente, los estudiantes prefieren este tipo de profesores y consideran que realizan mejor su tarea que los que no demuestran de modo tan aparente su aprecio por el grupo.

Gallaway menciona otra categoría de movimientos expresivos: "la maniobra de control". Por ella entiende las tácticas de conducta del profesor que contribuyen a la regulación y control del comportamiento de los alumnos. El profesor puede pretender, por ejemplo, que no es posible oír nada en la clase debido al ruido y entonces se pone la mano detrás de la oreja o los dedos sobre los labios.

El intercambio de miradas desempeña toda una serie de funciones importantes para la comunicación en la enseñanza. Para los fines de ésta, la práctica de mirar con frecuencia a los estudiantes estimula su atención, su participación y su actitud positiva hacia el profesor.

Estos elementos resultan particularmente importantes cuando el profesor trabaja con un solo alumno.

El tipo y la frecuencia de los contactos oculares es otra de las áreas en que se registra diferencias culturales. En EE.UU., por ejemplo, se espera que los estudiantes miren directamente al profesor cuando hablan o cuando se les habla. En otras culturas, en cambio, el contacto ocular se considera una invasión de la privacidad, un acto de desafío o la expresión de una falta de confianza.

En cuanto a la expresión facial vemos como las partes que componen la cara se usan para 1) abrir y cerrar los canales de comunicación; 2) complementar o calificar respuestas verbales y/o no verbales; y 3) reemplazar el habla. Las conductas pueden servir a diversas funciones al mismo tiempo, bostezo, por ejemplo, puede reemplazar el mensaje hablado "estoy aburrido" y servir al mismo tiempo para cerrar los canales de comunicación.

El trabajo de Paul Ekman y sus colaboradores representa un avance fundamental en el estudio de las expresiones faciales de la emoción. Ekman ha desarrollado un código para las seis emociones básicas: sorpresa, miedo, cólera, disgusto, felicidad y tristeza.

De cara a la enseñanza, la expresión de los rostros tiene importancia sobre todo porque, a través de ella:

- Se señala el grado de atención y de actividad o de disposición para la acción.
- Pueden transmitirse los estados anímicos y las actividades interpersonales.
- Representa una realimentación constante, que indica ante el interlocutor como se reciben sus manifestaciones y su comportamiento.

El profesor, a través de la expresión del rostro de sus alumnos, puede obtener información acerca de si han entendido o no la materia que les enseña o determinadas tareas.

Y, al revés, la expresión facial del profesor comunicará al alumno cómo valora aquél la tarea que él ha realizado y si acepta o no las manifestaciones del alumno.

2.4. Contacto físico.

El estudio de la conducta del contacto físico, también llamado haptia, se ocupa de un elemento no verbal, que se considera esencial para el normal desarrollo humano.

El contacto corporal entre profesorado y alumnado, así como de éstos entre sí, es un fenómeno de la interacción en la enseñanza, que hasta ahora se ha estudiado muy poco. En una investigación realizada entre alumnos de primero y segundo grado (de 6 y 7 años de edad), no se encontraron relaciones significativas entre el grado y el tipo de contacto físico y el rendimiento de los alumnos en el área de lectura. En otro estudio, donde se analizaron conjuntamente el contacto físico y la sonrisa del profesor en situaciones de enseñanza en las que el profesor se dirige a un solo alumno, los alumnos que recibieron ambas formas de expresión no verbal presentaron un aumento del aprendizaje comparado con el de los estudiantes que no recibieron ninguna de las dos.

Aunque todavía no se dispone de datos definitivos en ambientes educativos, la importante función del contacto físico se ha demostrado en otros contextos. Por ejemplo, parece ser que algunos niños prefieren el contacto físico a la comunicación verbal o visual en sus encuentros diarios. Además, en las culturas de "contacto", donde esta forma de expresión se utiliza con frecuencia y regularidad en las interacciones negativas tanto hacia otra persona como hacia la situación.

El contacto físico en el aula debería ser una parte natural de la comunicación, aunque sólo deberían utilizarlo los profesores que se sientan cómodos al expresarse de esta forma.

2.5. Características físicas.

Hasta el momento no parece ser que se hayan realizado investigaciones sobre la relación entre las características físicas del profesor o de los estudiantes en el rendimiento o el éxito en el aula. Así pues, la influencia de la altura, el peso, los olores corporales, la belleza física y el color de la piel o del pelo del profesor o de los estudiantes sigue sin determinarse en el contexto del aula. Sin embargo, se puede afirmar que distintos grupos culturales asignan diferentes valores a las manifestaciones particulares de estas características, que en su mayor parte el individuo es incapaz de alterar significativamente.

En distintas poblaciones norteamericanas, la investigación muestra que los niños considerados físicamente más atractivos gozan además de mayor popularidad entre sus compañeros y tienen una mejor imagen de sí mismos. Otros estudios han revelado que los profesores hacen juicios sobre la belleza de los niños y tratan a los más hermosos con más deferencia y aprecio. Así pues, los profesores y los estudiantes que disponen de atributos físicos culturalmente valorados tienen más probabilidades de éxito en sus interacciones diarias que los que no disponen de esta ventaja.

2.6. Paralenguaje.

Esta categoría de la comunicación se compone de los elementos no verbales del habla, tales como el volumen, el ritmo, timbre e intensidad de la voz, así como de los sonidos no verbales, dudas y pausas.

Otra variable que puede considerarse como paralingüístico es el silencio: la ausencia total de mensajes verbales. Según el momento y el lugar en que se producen, el silencio puede comunicar toda la gama de las emociones, desde odio, desagrado o indiferencia hasta simpatía o amor.

Se ha sugerido incluso que los profesores tradicionales no guardan silencio tanto como debieran, y que a menudo hablan antes de analizar la situación en que se encuentra la clase. Desde el punto de vista educativo, el silencio puede desempeñar un importante papel en virtud de la cantidad de tiempo que se proporciona a los estudiantes para responder a las preguntas y de los intervalos requeridos para pasar de una actividad a la siguiente.

El paralenguaje tiene también funciones metacomunicativas, por cuanto a través del modo de hablar se comentan las informaciones lingüísticas y por el relieve dada la posibilidad de una influencia interpersonal sugestiva.

Así pues, la calidad de la voz y la manera de hablar tienen una influencia esencial en la respectiva formación de juicios relativos a determinados rasgos de la personalidad y propiedades caracterológicas de profesores y alumnos.

En cuanto metacomunicación, la manera de hablar ejercerá también una importante influencia en cómo el alumno entiende las manifestaciones del profesor y, a la inversa, en cómo éste entiende las manifestaciones del alumno. Así pueden comunicarse, por ejemplo, duda, inseguridades, ironía, etc. y así, una indicación del profesor, como "¡Por favor, estaos quietos!", puede entenderse por la expresión del hablante como una exhortación amistosa o como una orden severa.

Las voces del alumnado o del profesorado pueden expresar si están lejanos de participar en lo que sucede directamente en la enseñanza, o si, por el contrario están fascinados y entusiasmados.

La distribución de los roles del habla puede expresar, además, la índole de las estructuras relacionadas en la enseñanza. Esto cuenta tanto por lo que se refiere a la relación entre maestro y los alumnos como también por lo que se concierne a la estructura de los grupos de clase. El número de manifestaciones, así como el tiempo necesario para ellas, puede dar información acerca de quién mantiene posiciones dominantes en clase.

2.7. Accesorios.

En esta categoría se encuadran los objetos directamente relacionados con las personas que interactúan y que pueden modificarse a voluntad, como por ejemplo, la ropa, perfumes, gafas, adornos, postizos y maquillaje. En general, se puede afirmar que estos objetos representan un papel en el establecimiento de la impresión inicial que deja un individuo, pero su importancia disminuye a medida que se profundiza en el conocimiento de la persona. La ropa y los adornos pueden revelar el estado de ánimo y la imagen que el individuo desea de sí mismo.

La kinesia, también denominada quinésica que incluye:

- Movimientos corporales.
- Orientación del cuerpo.
- Postura.
- Gestos.
- Expresión de la cara.
- Movimientos de los ojos y cejas.
- Dirección de la mirada.
- Emblemas, reguladores, adaptadores, etc., es decir, aquellos movimientos dotados de un específico sentido dentro de una cultura, como por ejemplo, agitar una mano para decir adiós (emblema), o bien aquellos otros que regulan la conversación (reguladores) y cumplen funciones de ajuste corporal, como rascarse (adaptadores).

En segundo término, la proxémica, con estos temas:

- Uso del espacio personal.
- Proximidad física entre los individuos.
- Colocación relativa en la interacción.
- Distancia de interacción.
- Conducta territorial humana.

Un tercer apartado lo constituye la Paralingüística, que se ocupa de los aspectos no lingüísticos del lenguaje:

- Cualidades de la voz, como el tono, por ejemplo.
- Risa.
- Bostezos.
- Gruñidos.
- Ritmo y velocidad de la conversación.

- Pausas en el flujo de la conversación.
- Errores, acento, etc.

Finalmente, hay un cuarto apartado que estudia los aspectos afectivos y cutáneos de la interacción social, así como las dimensiones comunicativas del uso de cosméticos, peinado, etc.

3. FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y ENSEÑANZA.

La comunicación no verbal afecta sobre todo al aspecto de relación de la enseñanza y, es por tanto, un elemento determinante de la comunicación en el aspecto de contenido.

En resumen, cabe formular las siguientes funciones:

- Transmite informaciones sobre la personalidad, el estatus y el origen social.
- Expresa sentimientos y estado de tensión interna.
- Define relaciones y actitudes interpersonales.
- Controlar la interacción social exteriorizando actitudes, determinando así la relación profesor-alumno.
- Apoyar y complementar la comunicación verbal.
- Proporcionar feedback del efecto de comunicación a los participantes de la interacción y, por tanto, influye en el clima social de la clase.
- Influye en las actitudes del alumno frente a la escuela y la enseñanza y, por tanto, en su disposición para el trabajo y la motivación para el rendimiento, en definitiva, sobre sus éxitos escolares.
- Influye, además, en las relaciones de los alumnos entre sí.

Los elementos no verbales de la comunicación didáctica deben ser considerados pues, como un elemento esencial para la formación que ha de impartirse en la escuela.

4. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA COMUNICACIÓN NO VERBAL.

Hay una serie de interrogantes relacionados con la comunicación no verbal en la enseñanza que todavía no ha encontrado respuesta y que requiere más investigación. Sin embargo, hay campos enteros de estudio que resultan especialmente prometedores para la investigación futura. A continuación presentaremos algunos de estos campos, junto con un breve panorama de la metodología y los instrumentos empleados en la investigación.

4.1. Métodos de investigación no verbal.

Las raíces de la psicología pedagógica experimental y, en consecuencia, del estudio de los procesos no verbales que tienen lugar en el aula, deben buscarse en los experimentos de laboratorio.

Sin embargo, desde finales de los años 60, la duda sobre la validez de muchos resultados experimentales han producido una creciente tendencia hacia el trabajo de investigación en el medio natural del aula. Los investigadores han aplicado desde entonces técnicas de observación similares a las aplicadas por los etólogos.

Esta tendencia hacia la observación en los medios naturales hizo que muchas de las categorías utilizadas para clasificar las conductas no verbales se revelaran inadecuadas. En consecuencia, el problema de lo que se debe estudiar y cómo hacerlo ha adquirido importantes proporciones.

Puesto que la observación por sí sola es insuficiente para estudiar las conductas cuando se desconocen los objetivos y las intenciones de los participantes, surge una evidente necesidad de aplicar diversas técnicas de investigación para la recolección de datos. Así pues, muchos estudios combinan la observación con técnicas etnográficas y test tradicionales con lápiz y papel.

En la actualidad y, cada vez con más frecuencia en el futuro se recurre a la grabación en video de los hechos que se desea estudiar, para su repetida visualización y su análisis con medios informáticos.

4.2. Pautas de la interacción no verbal.

El método tradicional para analizar las conductas no verbales en el aula consiste en el recuento de la frecuencia de ciertas conductas aisladas, sin prestar atención en su orden de aparición o distribución. Sin embargo, durante los últimos años, los investigadores han comenzado a prestar atención a las pautas de conducta que surgen y se desarrollan con el tiempo.

Diversos factores han determinado este cambio:

- El simple recuento de la frecuencia de las conductas observadas ha demostrado ser insuficiente para revelar la naturaleza evolutiva de la relación entre profesor y estudiantes.
- Diversos datos demuestran que el profesor y los estudiantes se influyen mutuamente a lo largo del tiempo. Por tanto, la conducta no verbal de los profesores en un momento dado, refleja tanto los acontecimientos presentes, como la historia de la clase y, también influye fundamentalmente sobre la conducta futura.
- Los trabajos recientes sobre la estructura de la clase y la forma en que esta estructuración se produce, tiene importantes connotaciones para el estudio de la comunicación no verbal.

4.3. Enseñanza de las habilidades sociales.

Un área importante para la aplicación de la investigación sobre comunicación no verbal es la enseñanza de las habilidades sociales. Debería ser posible enseñar tanto a los profesores como a los estudiantes las habilidades relacionadas con la expresión física y verbal y, con la interpretación de las conductas. Entre los métodos que ya se utilizan con este fin, figuran el análisis de fotografías, la observación de situaciones reales y la dramatización (role playing) o sesiones de debate.

4.4. Educación del profesorado.

Se han realizado algunos intentos por enseñar a futuros maestros y maestras, los elementos aislados de la conducta no verbal (cómo inclinarse hacia adelante, contacto ocular y proximidad); pero los efectos de estas intervenciones no han sido uniformes, ya que resultan difíciles de analizar y, por tanto, de enseñar. Sin embargo, los intentos por desarrollar la sensibilidad de los profesores hacia las conductas no verbales han tenido, en cierto modo, más éxito.

El problema asociado a lo anterior y al cual no se ha encontrado solución es que ¿es aconsejable seleccionar a los profesores de acuerdo con su grado de sensibilidad no verbal?

4.5. Prospectiva.

Parece ser que las aplicaciones de los estudios a campos concretos están dando sus frutos. En este sentido estamos en condiciones de afirmar que la comunicación no verbal es básica en el tratamiento y diagnóstico de los trastornos mentales, en psicología industrial para la selección de personal, en publicidad y asesoramiento de imagen, en psicología diferencial para comprender mejor a los demás, en la danza y teatro mejorando la expresión corporal, en etología evolutiva para comprender mejor la evolución y la naturaleza misma del ser humano en todas las dimensiones de la educación y, en general, en todos aquellos campos donde es fundamental una comunicación plena a todos los niveles.

Representa, en síntesis, un mejor sistema para comunicarnos, un medio para descifrar nuestro propio comportamiento y el de los demás.

5. CONCLUSIÓN.

La comunicación no verbal es de decisiva importancia para los procesos didácticos y de aprendizaje que se desarrollan en la enseñanza. Los elementos no verbales de la comunicación en la enseñanza son una expresión básica de los supuestos afectivos de la socialización escolar, por lo que tienen también una influencia decisiva sobre los aspectos de contenido y conocimiento del trabajo didáctico.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Coca Fernández, S (1988): COMUNICACIÓN Y CREATIVIDAD: LA EXPRESIVIDAD CREATIVA DEL GESTO. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Fast, J (1988): EL LENGUAJE DEL CUERPO. Editorial Kairós. Barcelona
- Heinemann, P: (1980): PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL, Editorial Herder. Barcelona.
- Pérez Serrano, G (1995): TÉCNICAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL. UNED. Madrid.

Antonia Pavía Barrones

DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Celia Corrales Lobato

INTRODUCCIÓN.

Para poder vivir de forma efectiva en la sociedad en la que nos encontramos, debemos hacer un uso diario de la palabra, tanto de forma oral, como de forma escrita. Es por ello que desde la escuela se hace preciso el trabajo entorno al desarrollo del lenguaje.

Las leyes educativas actuales les conceden una gran importancia al desarrollo de habilidades lingüísticas en el alumnado con el fin de que sean ciudadanos competentes. Esta importancia se recoge desde es establecimiento de la finalidad de la Educación Primaria, propuesta en el artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (LOE), donde se recoge lo siguiente:

“La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos lo niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura (...).”

Además entre los objetivos propuestos para desarrollar durante la etapa de educación primaria en el artículo 3 del Real Decreto 1513/2006, nos podemos encontrar con el objetivo “e”, el cual expone lo siguiente:

“Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura”.

Por otra parte la Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se establece el currículo andaluz, reconoce para el área de lengua, pero a trabajar de forma globalizada, 4 habilidades lingüísticas básicas:

- ¿Qué y cómo escuchar?
- ¿Qué y cómo hablar?
- ¿Qué y cómo leer?
- ¿Qué y cómo escribir?

Siendo estas las 4 habilidades lingüísticas a trabajar en el desarrollo del artículo.

Siendo el docente, junto con las familias, el encargado de desarrollar en el alumnado las habilidades de comunicación oral y escrita. Con el fin de formar a ciudadanos y ciudadanas competentes, estando esta idea en relación con el desarrollo de las competencias básicas. Siendo una de ellas la competencia en comunicación lingüística, que se evalúa junto con las demás con la realización de una prueba de diagnóstico, al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria.

DESARROLLO.

¿Qué y cómo escuchar?

El saber escuchar entra dentro de una de las habilidades lingüísticas normalmente poco trabajadas en la educación. Sin embargo es una de las que más utilizamos y además entra dentro de una de las habilidades sociales a desarrollar en el alumnado como una norma de cortesía: el saber escuchar.

En un acto comunicativo al cual dedicamos prácticamente el 80% de nuestra vida, a escuchar dedicamos aproximadamente un 45%, a hablar un 30%, a leer el 16% y a escribir el 9%.

Conquet (1983) citado en Prado (2004) propone un decálogo para el oyente perfecto que todo profesional de la enseñanza ha de tener presente para la formación del alumnado:

1. Adoptar una actitud activa. Tener curiosidad.
2. Mirar al orador.
3. Ser objetivo. Escuchar lo que dice una persona distinta de nosotros mismos.
4. Conectar con la onda del orador. Comprender su mensaje y su manera de ver las cosas.
5. Descubrir en primer lugar la idea principal.
6. Descubrir también el objetivo y el propósito del orador.
7. Valorar el mensaje escuchado.
8. Valorar la intervención del orador.
9. Reaccionar al mensaje.
10. Hablar cuando el orador haya terminado.

Cuadro 1: El oyente perfecto.

Entre algunas actividades a realizar para el desarrollo de la comprensión lectora, se pueden proponer las siguientes:

- Escuchar un texto haciendo uso de algún recurso didáctico, como puede ser televisión, radio... y recordar la información más importante.
- Memorizar mensajes escuchados. Por ejemplo se puede realizar el juego del teléfono para primeros niveles, que consiste en colocar al alumnado en círculo y uno de los miembros del grupo inventa un mensaje y se lo transmite al de su derecha. Este lo contará al de su derecha y así progresivamente irá avanzando el mensaje por el círculo, hasta que llegue al último / a del grupo que lo deberá de comunicar en voz alta.
- Contar de forma oral el principio de una historia al grupo y anticipar el desenlace.
- Escuchar adivinanzas y retener la información más relevante para poder adivinarlas.
- Escuchar un Cd y clasificar los sonidos en articulados y no articulados.
- Siendo una actividad muy interesante el realizar puestas en común, juegos de rol y debates para hacer uso de las normas del decálogo del oyente perfecto.
- ...

La escucha se ha de trabajar de forma globalizada desde todas las áreas del currículo.

¿Qué y cómo hablar?

El don de la palabra es una característica que posee el ser humano que lo hace diferenciar de otros animales. Gracias a la expresión oral podemos comunicarnos, expresar nuestros sentimientos, ideas, emociones y dar una visión del mundo socialmente compartido.

El niño / a desde el momento de nacer está en contacto directo con la expresión oral, algunos autores incluso llegan a decir, que este contacto comienza desde la vida intrauterina. Lo que si es cierto es que el primer referente de comunicación oral que tienen los niños / as es el entorno más próximo, que se reduce a la familia. Es por ello que el nivel de expresión oral está directamente relacionado con dos factores esenciales: el nivel socioeconómico, social y cultural del entorno, y por el estado físico del aparato fonador del niño/a.

Por este motivo es de gran importancia el desarrollo de la expresión oral desde la escuela, haciendo cumplir el principio de igualdad y equidad educativa propuesto en el preámbulo de la Ley 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE). Y teniendo presente en cada momento que las dotes orales cada vez está ganando más importancia en la sociedad que nos rodea, exigiéndose unos niveles de comunicación oral tan altos como los de expresión escrita.

Desde los primeros años de la Educación Primaria se puede y se debe motivar al alumnado a interesarse y querer expresarse oralmente. Teniendo especialmente en cuenta las capacidades y limitaciones de cada alumno/a, así como el nivel de partida de cada uno de ellos / as. A continuación se exponen una serie de actividades agrupadas en ciclos para el trabajo con la expresión oral, habiéndose tenido en cuenta para su clasificación el desarrollo psicoevolutivo de los alumnos/as según Piaget (1984):

PRIMER CICLO	<ul style="list-style-type: none">▪ Juegos orales: veo veo, adivinanzas, chistes...▪ Teatros infantiles sencillos.▪ Invención colectiva de cuentos.▪ Exposiciones sencillas de: mi juguete favorito, mi mascota...▪ Invención de poesías sencillas y exposición de las mismas.▪ ...
SEGUNDO CICLO	<ul style="list-style-type: none">▪ Realización de diálogos.▪ Elección del delegado/a del aula mediante la realización de exposiciones orales sobre las cualidades positivas de cada alumno.▪ Invención de cuentos grupales.▪ Teatros.▪ Explicaciones orales sobre vídeos, cuentos leídos...▪ ...
TERCER CICLO.	<ul style="list-style-type: none">▪ Debates sobre diversos temas.▪ Mesas redondas.▪ Exposiciones orales.▪ Realización de telediarios.▪ Realización de entrevistas orales a personas del entorno.▪ ...

Teniendo presente en todo momento el entorno más próximo del alumnado, así como sus capacidades comunicativas.

Algunos de los problemas entorno al desarrollo de la expresión oral en el alumnado podrían ser los siguientes:

- Problemas en el desarrollo del aparato fonador, lengua...: tartamudeo, anchura o largura de la lengua superior a lo normal, problemas en el frenillo...
- Problemas de inicio: tardía en el inicio de la expresión oral, poco contacto en su desarrollo con los vocablos...
- Poco uso: Poco uso en el entorno próximo de la expresión oral, lo que hace poseer un vocabulario posterior, menos habilidades a la hora de expresarse, saber escuchar, respetar turnos de palabra...

También existen algunas necesidades educativas especiales que llevan asociadas problemas de dicción de vocablos, como por ejemplo el síndrome de Down, que normalmente conlleva el poseer un tamaño de lengua superior al normal, y en la mayoría de los casos mientras se habla se saca la lengua.

El docente de primaria ha de conocer cuáles son las necesidades de cada uno de sus alumnos/as, así como cuáles son los problemas principales que se pueden dar en la expresión oral, con el fin de actuar, y hacer evolucionar a su alumnado lo máximo posible en función de sus posibilidades.

Por otra parte resaltar que la expresión oral lleva asociadas una serie de códigos no verbales, es decir signos que trascienden a las palabras. El estudio de estos diversos códigos se pueden agrupar en los siguientes ámbitos:

- Gestos y movimiento corporal.
 - Los gestos están constituidos por distintos movimientos corporales, conscientes o inconscientes.
 - Los movimientos se pueden agrupar en: Expresiones con el rostro, con los brazos y manos, la posición corporal, la vestimenta y la manera de llevarla...

Todos ellos pueden llamarse también movimientos cinésicos.

- El espacio social y la distancia.

Se conocen también como códigos proxémicos, y hacen referencia a la distancia íntima, a la distancia personal y a la pública.
- El tiempo. Código cronémicos, y se refiere a la estructuración del tiempo a la hora de exponer un discurso oral.
- Cualidades de la voz y pronunciación. Código cronémico. Se refiere al volumen, timbre, tono, duración y velocidad.

Para el área de lengua castellana y literatura, se propone en el Real Decreto 1513/2006 por el que se establece el currículo de Educación Primaria, se establece el siguiente objetivo (entre otros) en relación al desarrollo de la habilidad de hablar:

- Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

¿Qué y cómo leer?

"La lectura es para la mente, lo que el ejercicio físico para el cuerpo". Plan de fomento de la lectura.

Y es que siguiendo la cita, la lectura nos adentra en un mundo de fantasía, imaginación...

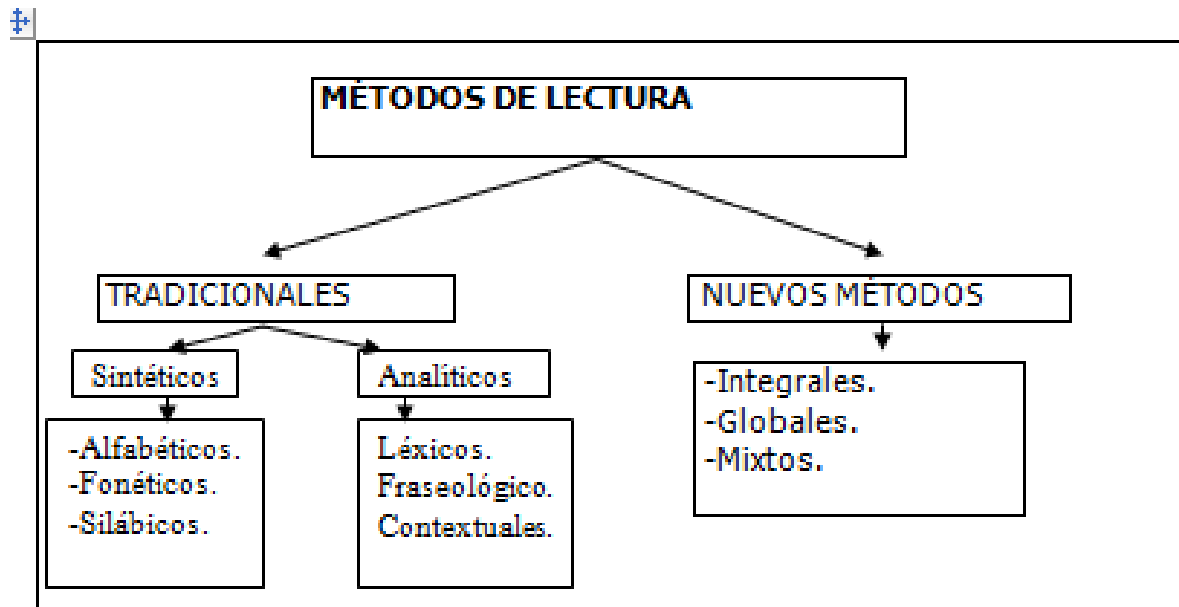
Desde la legislación actual se trata la lectura como un pilar fundamental para el desarrollo del alumnado. De forma que como se dice en la misma se ha de dedicar un tiempo diario a la lectura, como mínimo de 30 minutos.

Hay que tener presente que saber leer no significa sólo descodificar los signos gráficos, sino también interpretar el significado de los mismos.

Existen varias teorías sobre cuándo es el momento idóneo para enseñar a leer al alumnado. Hay defensores que opinan que hasta que el niño/a no alcance lo que se conoce como madurez lectoescritora, no es conveniente enseñar al leer al niño/a. Esta edad es normalmente a los 5/6 años.

Por otra parte hay quienes opinan que no es necesario esperar hasta tal edad y defienden un aprendizaje precoz de la lectoescritura. Pero que para lo cual se necesita una gran motivación del niño/a, especialmente familiar.

Según Prado (2004) los métodos de lectura fundamentales son los siguientes:



Cuadro 2: Métodos de lectura.

Un aspecto muy importante a tener en cuenta es la motivación del alumnado hacia la lectura. Un punto de motivación es la docente. Para que un alumno se forme como lector, debe tener un profesor que manifieste su placer por la lectura. Por ejemplo, llevando a clase los libros o periódicos que lee, puede ser una muestra de que él/ella también lee. Y sobre todo es importante a estas edades, que toman a los adultos como ejemplo.

Para ello el maestro / a, según Cantón (1997) ha de fomentar la lectura como:

- Leer para aprender.
- Leer para disfrutar.
- Leer para explorar.
- Leer para leer.
- Leer para crear.

Algunas de las actividades que se pueden realizar para el desarrollo de la comprensión escrita en primaria pueden ser las siguientes:

- Memorizar palabras de una lista para después localizarlas en un texto.
- Realización de sopas de letras, crucigramas... para conseguir agudeza visual.
- Lectura de comienzos de cuentos para anticipar el final.
- Leer con cronómetros.
- Realizar jornadas de cuenta-cuentos.
- Buscar información en páginas amarillas.
- Hacer lecturas on-line.
- Subrayar ideas principales y secundarias en un texto.
-

Para el área de lengua castellana y literatura, se propone en el Real Decreto 1513/2006 por el que se establece el currículo de Educación Primaria, se establece el siguiente objetivo (entre otros) en relación al desarrollo de la habilidad de leer:

- Utilizar la lengua como fuente de placer y enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.

Algunas de las dificultades lectoras que pueden presentarse en el alumnado son las siguientes:

Silabeo	Lectura entrecortada de las sílabas, lo que la hace intermitente.
Denegación	No pronunciación de palabras de difíciles.
Lectura mecánica veloz.	Omisión de pautas por excesiva velocidad.
Pausas excesivas.	Alargamiento de pausas, lo que hace una lectura lenta.
Excesivas fijaciones oculares	Escasa visión periférica, retención de la vista en una misma línea, relentiza la lectura.
Vocalización.	Lectura de forma silenciosa y repetición en voz alta.
Subvocalización.	Repetición mental de lo que se lee.
Señalado.	Seguir con el dedo o con el lápiz lo que se lee.
Regresión.	Vuelta hacia lo ya leído.
Cambio de líneas.	Cambiar de línea por equivocación.
Movimientos de la cabeza	Seguir la lectura con la cabeza

Según Cassany, Luna y Sanz (1994) el lector competente:

- Lee habitualmente en silencio, pero también oraliza.
- No cae en las dificultades típicas de la lectura.
- Lee con rapidez y eficazmente con fijaciones visuales amplias, rápidas y selectivas.
- Se fija en unidades superiores del texto y no lo repasa letra por letra.

¿Qué y cómo escribir?

Escribir es una de las habilidades lingüísticas más trabajadas en la escuela. Junto con la lectura, la escritura es una de las habilidades que precisan más formación, puesto que se necesita de una persona con esta habilidad desarrollada que ejerza como instructor / a.

El alumno/a sabe escribir cuando es capaz de realizar un texto por escrito, de una extensión considerable, con coherencia, cohesión y adecuación.

Un escritor competente ha de ser un buen lector, que planifique el escrito, teniendo presente a los receptores del mismo; el cual a de releerlo hasta que quede completamente satisfecho con lo escrito.

Según Prado (2004) son dos las etapas por las que pasa el niño/a para enseñarse a producir un texto escrito: el aprendizaje del grafismo, que constituye la primera etapa, donde se interioriza la mecánica de la caligrafía; y una segunda etapa de perfeccionamiento. Donde se prepara para poder escribir un texto de forma correcta.

Por otra parte, Domínguez Rodríguez (1989) hace un análisis más minucioso de las etapas por las que pasa el alumnado, y las divide por edades.

1. 3-4 años: El niño / a realiza distintos trazos, rectos, curvos...
2. 4-5 años: Es capaz de copiar, dibujar y reproducir letras, pero de forma imperfecta.
3. 5 años: suele ser la edad adecuada para adentrarse en la escritura.
4. 6-7 años: individualiza la palabra como unidad de sentido.
5. A los 7-8 años escribe lo que comprende, aunque supone un esfuerzo escribir.
6. En torno a los 9 años el niño / a escribe con cierta rapidez.
7. A los 11-12 años ya domina la escritura.

Algunos recursos que se pueden utilizar para desarrollar la microhabilidad de escribir con el alumnado, pueden ser los siguientes:

- Taller de escritura.
- Creación de murales y carteles.
- Elaboración de revistas y periódicos escolares.
- Creación de un blog de clase.
- Realización de concursos literarios.
- Cartas, felicitaciones...

En el contexto en el que nos encontramos, con un alumnado de Educación Primaria, se hace necesario el trabajo con la escritura en relación al entorno, para que encuentren su utilidad. Puesto que en el entorno nos encontramos con multitud de mensajes escritos, que necesitamos comprender para desarrollarnos como ciudadanos. En este sentido las nuevas tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel muy importante. Cada vez se hace más uso de herramientas tecnológicas para comunicarse (mensajes de textos, redes sociales...), donde a veces no se hace un uso correcto de estas fuentes puesto que se escribe omitiendo palabras, lo que incita a que se comentan más errores ortográficos. Es por ello que desde el colegio y atendiendo a la educación en relación al entorno-contexto, se debe velar por realizar actividades de expresión escrita utilizando de forma adecuada, las nuevas tecnologías como recursos.

Para el área de lengua castellana y literatura, se propone en el Real Decreto 1513/2006 por el que se establece el currículo de Educación Primaria, se establece el siguiente objetivo (entre otros) en relación al desarrollo de la habilidad de escribir:

- Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.

CONCLUSIÓN

Por último, como colofón, comentar que tanto el lenguaje oral como el escrito es el vehículo que posee el ser humano para comunicarse, relacionarse, expresar sus sentimientos ideas y emociones, comprender el mundo que le rodea y dar una visión del entorno socialmente conocido.

La Educación como se ha podido ver al lo largo del desarrollo del artículo, no da la espalda a un aspecto tan importante como es la formación en torno a las habilidades lingüísticas del alumnado de Educación Primaria.

Y es que es la escuela el vehículo para la formación de ciudadanos / as competentes, donde se ha propuesto para ello el trabajo entorno a una serie de competencias básicas, siendo una de las cuales la competencia en comunicación lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, LEGISLATIVAS Y WEBS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- CANTÓN, I. (1997). Didáctica de la lectoescritura. Barcelona, OikosTau.
- CASSANY, D. LUNA, M. Y SANZ, G. (1994). Expresión escrita, en enseñar lengua. Barcelona. Graó.
- DOMÍNGUEZ, P (1986). La maduración en la lectura y escritura. Madrid. Anaya.
- PIAGET, J. (1984). La representación del niño del mundo. Madrid. Morata.
- PRADO, A (2004). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid. La Muralla.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS.

- Junta de Andalucía (2008). Orden de 25 de Julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que curso la educación básica en las centros docentes públicos de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2007). Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía.
- MEC (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación.
- MEC (2006b). Real Decreto 1523/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

REFERENCIAS WEBS.

- <http://www.cnice.mec.es/>
- <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>

Celia Corrales Lobato

LA DISLEXIA EN EL AULA

Diana Fernández González

INTRODUCCIÓN.

A lo largo del artículo vamos a intentar aclarar el siguiente interrogante; "¿de qué forma puedo paliar las dificultades de un alumno disléxico en un aula ordinaria?".

Planteo este interrogante porque creo que es un tema de necesaria importancia para los docentes, ya que podemos tener alumnos disléxicos en el aula, y estar malinterpretando la situación pudiendo llegar a una frustración del alumnado.

No podemos abordar esta dificultad si no se tiene una idea clara de todo lo que esto supone, por tanto es necesario conocer las características, síntomas y otros factores importantes que nos ayudarán a profundizar en el tema y tener una visión clara de la forma de actuación que debemos llevar en el aula.

Se analizarán los distintos puntos de vista de forma que se contrasten las opiniones de distintos autores, dando así una visión objetiva y fiable, a partir de la cual se sacarán las correspondientes conclusiones, para estar totalmente seguro de lo que se ha de hacer al enfrentarse en clase a una situación como la anteriormente planteada.

No se pretende dar una solución clínica, ni un tratamiento sino que se trata de encontrar la forma de integrar a un niño en el aula sin que su "problema" llegue a ser algo que lo marque y mucho menos que influya en su desarrollo social ni afectivo.

QUÉ ES LA DISLEXIA.

Definición.

Antes de empezar a indagar sobre la integración de un niño disléxico en el aula ordinaria es de gran importancia conocer en profundidad en qué consiste esta necesidad educativa y las características que esto conlleva.

Para hallar una definición clara de lo que es la dislexia nos tenemos que referir a distintas opiniones de algunos autores especializados en dicho tema.

"La dislexia es un problema que se caracteriza por un déficit en el aprendizaje de la lectura a pesar de que los niños reciban una educación normal, posean una inteligencia normal y pertenezcan a un status social adecuado." Francisca Serrano y Sylvia Defior (profesoras de psicología de la facultad de Granada. "Dislexia en español: el estado de la cuestión").

Otra definición que nos ofrecen estas mismas autoras sería la propuesta por la Sociedad Internacional de la dislexia (1994) que quedaría resumida de la siguiente manera: "la dislexia es un problema específico del lenguaje con una base constitucional que se caracteriza por la dificultad de la descodificación de palabras simples y refleja una habilidad de procesamiento fonológico insuficiente"

Según María Dueñas (en su libro "Tengo un hijo disléxico: ¿qué puedo hacer?" 1987) la definición sería la siguiente: "Es un síndrome complejo con un problema específico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, no se llega a adquirir correctamente. No es una enfermedad, pero sí un problema de aprendizaje que repercute en la adquisición de las enseñanzas elementales, en el acoplamiento y en el rendimiento escolar. El niño disléxico tiene una inteligencia normal o superior y llega a destacar en campos como las matemáticas o las artes plásticas. La recuperación es posible y toda la ayuda que se le preste va a dar sus frutos."

Para Luís García Mediavilla ("Dislexias" 1981) "las dislexias se caracterizan por algún tipo de dificultad grave que experimenta un niño con inteligencia normal o superior, sin otros defectos físicos, en el aprendizaje de la lectura".

Rosa María Rivas Torres ("Dislexia, disortografía y disgrafía" 1998). "es un síndrome determinado que comprende una dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura, haciendo mala distinción entre la memorización de las letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación y mala estructuración de las frases."

Vistas todas estas aportaciones para tratar de definir el concepto se pueden obtener varias semejanzas:

- Es un déficit en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.
- Los niños disléxicos suelen tener una inteligencia normal o superior.

A partir de esto y analizando las distintas definiciones puedo sacar una definición propia de lo que yo entiendo sobre el concepto de la dislexia.

La dislexia sería un problema en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que debemos intentar acatar desde el aula para que nuestro alumno logre normalizar su aprendizaje, sin que le suponga ningún problema.

Síntomas. Cómo detectarlo.

Otro aspecto que considero importante a la hora de abordar el tema a tratar son los síntomas o características que presentan los niños disléxicos lo que nos facilitará el trabajo a la hora de buscar una solución al interrogante al conocer los campos en los que el niño presenta mayores dificultades.

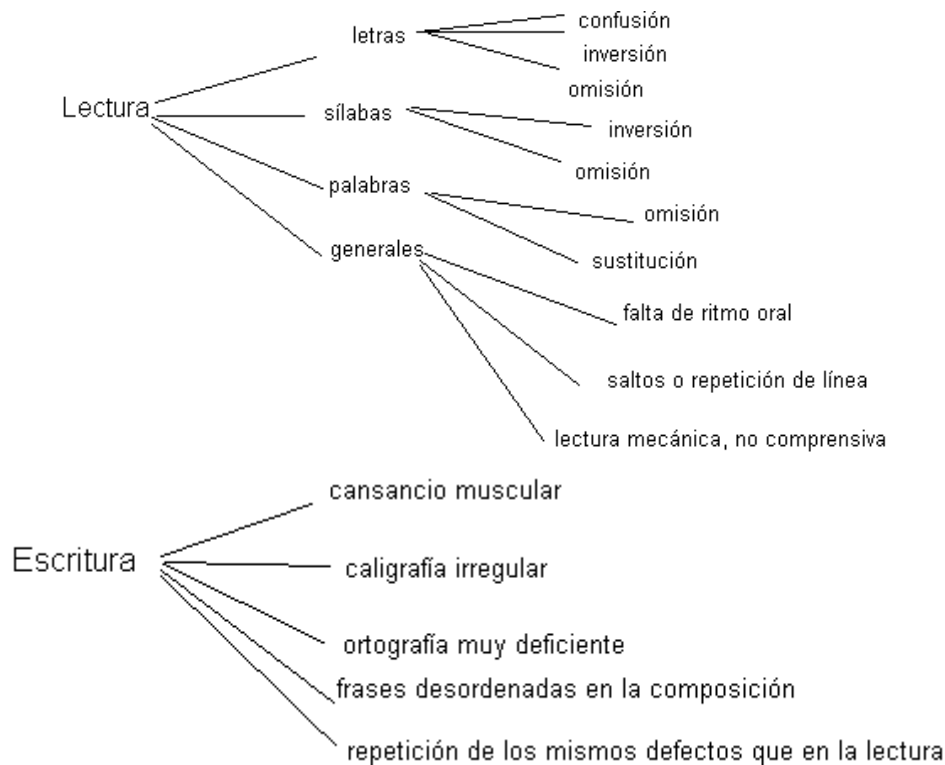
Para tener una visión más clara y objetiva, presento aquí las opiniones recogidas de varios autores especializados en el tema que ayudarán a tener una idea de los síntomas más generales que presentan las dislexias.

Según García Mediavilla (1981) los síntomas son varios:

- Estructuración del espacio y del tiempo: La limitación de esta función es algo muy característico en las dislexias.
- Incapacidad para diferenciar los sonidos del lenguaje hablado, con incidencia directa en la lectura y la ortografía.
- Dificultad en el hablar, retraso motor y torpeza en el manejo de formas simbólicas.
- Lo más simbólico es la prolongada incapacidad para aprender a leer.

Aporta también un cuadro resumen donde se muestran los principales síntomas.

1. Alteraciones en la lectura-escritura.



2. Alteraciones en el lenguaje oral.

- Inversión de los fonemas.
- Dificultad para expresarse con términos precisos.
- Uso inadecuado de los tiempos verbales.
- Elaboración correcta de la frase.

3. Alteraciones en el desarrollo psicomotor.
 - Dificultad por el conocimiento del esquema corporal.
 - Torpeza con los ejercicios manuales y de grafía.
 - Ejercicios gráficos hechos al revés.
 - Mala interpretación auditiva o visual.
4. Alteraciones de la conducta.
 - Inseguridad de sí mismo.
 - Reacciones muy variadas en la conducta.
 - Encerramiento dentro de sí, con acusada resonancia y fijación.

Según Dueñas (1997), para la que los síntomas desde un punto de vista clínico serían los siguientes:

- Confusión en el orden de las cosas en el espacio y en el tiempo: Consiste en una dificultad para situar correctamente los acontecimientos. No puede distinguir entre las cosas que pasaron hace un año o hace un mes, sus recuerdos son una mezcla de imágenes y situaciones.
- Problemas en la adquisición de la lectura: El niño no capta ni entiende la secuencia de lo leído. Vuelve una y otra vez hasta comprender a medias lo que lee y le es muy complicado llegar a repetirlo.
 1. lee palabras de atrás hacia delante.
 2. Invierte letras: b,d,p,q,h,r,m,w,u.
 3. Sustituye letras.
 4. Quita y añade letras.
 5. Falta de ritmo y entonación.
- Dificultades y confusión con las letras: Cuando comienza a hacer palotes, su hoja es un desastre. Cuando debe saberse el alfabeto tiene muchas dudas. Sus manos no se mueven como debieran.
- La copia: Le cuesta mucho seguir lo que está copiando, hace muchos tachones y se come letras y otros signos ortográficos.
- Imposibilidad para distinguir sonidos semejantes: No percibe diferencias entre el uso de las distintas vocales ni distingue consonantes similares. Le es difícil diferenciar palabras parecidas, confunde elementos que riman.
- El dictado se convierte en una catástrofe: Es incapaz de distinguir entre ciertos sonidos en mitad de las palabras, tiene faltas de ortografía muy graves y tiende a subvocalizar mientras el profesor dicta, para comprender lo que está escribiendo.
- Disgrafía: es la dificultad para producir una letra legible. No controla el sistema muscular relacionado con la lectura.

Vistas estas opiniones, podríamos decir que todos estos síntomas no tienen por qué darse, ya que cada persona es un mundo y cada tipo de dislexia es bien distinto, pero sí que son los rasgos más característicos o más típicos por los que podríamos llegar a reconocer esta dificultad.

Haciendo una síntesis de lo visto, se puede decir que ambos autores coinciden en varios aspectos que serían la falta de estructuración espacio-tiempo, la prolongada incapacidad por la lectura y la dificultad y confusión con las letras.

Además de estos aspectos, ambos autores hacen referencia también a los errores que surgen en la escritura y en la ortografía ya que señalan que casi todo lo que escriben están llenos de faltas ortográficas o de muchos errores llamativos, como la omisión de letras o la sustitución de sílabas y palabras.

Causas.

Un aspecto que he considerado oportuno incluir son las posibles causas de la dislexia, ya que nos podrá ayudar a profundizar en el conocimiento de esta dificultad del aprendizaje.

Para conocer estas causas aporto la opinión de García Mediavilla (1981) que habla de lo que para él serían las posibles causas de la dislexia.

Nos dice que una de las posibles causas puede ser la manifestación de una perturbación en la relación del Yo con el universo, lo que dificulta la expresión y la comunicación.

También señala como posibles causas el retraso de la maduración psico-somática, ya que las dificultades en el aprendizaje escolar y las dificultades lectoras provocadas por el retraso en la maduración biológica, no son necesariamente disléxicas.

Habla también de que las causas de las dislexias son muy variadas y pueden ser detectadas desde varios campos como el médico, el psico-social, o el pedagógico.

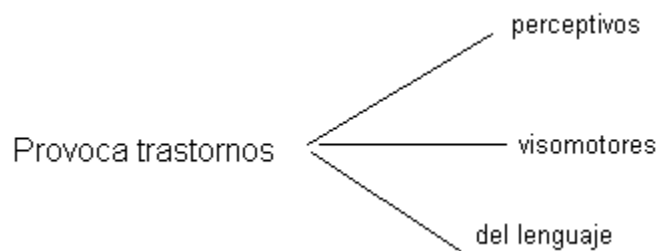
Otra posible causa podría ser la falta de percepción auditiva o visual, ya que en el lenguaje hay muchos fonemas parecidos que son muy difíciles de reconocer.

García Mediavilla, nos hace referencia también a varios autores que nos hablarían de las causas genéticas de la dislexia (páginas 69-70).

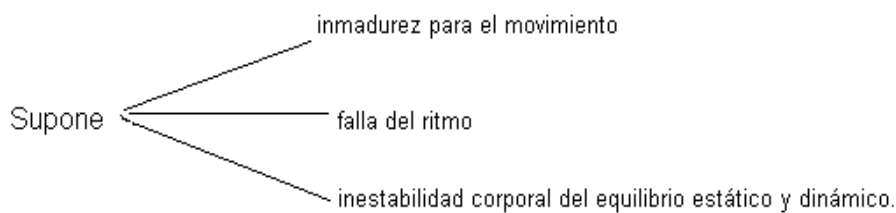
- Warburg ("La ceguera verbal de nacimiento y el significado de su conocimiento para la enseñanza") comprobó que en la mayoría de los casos que estudió, era una enfermedad transmitida en su mayoría por las madres, aunque ella no la padeciera.
- Skydssgaard (1942) habla de la existencia de una herencia directa a lo largo de cuatro generaciones de una misma familia en su libro "Dislexia constitucional".
- Un último autor que cita es Bertill Halaren ("Dislexia específica") el cual a través de sus obras saca la conclusión de que la dislexia específica se hereda.

Siguiendo con las aportaciones de García Mediavilla, muestro a continuación lo que este autor considera como un cuadro resumen de lo que consideraría las posibles causas de la dislexia.

A. Lateralidad imprecisa.



B. Alteraciones de la psicomotricidad.



C. Desconocimiento del propio esquema corporal.

D. Desorientación espacio-temporal.

E. Trastornos de percepción auditiva y visual.

F. Cierta influencia hereditaria.

Algunos de los aspectos aquí reflejados pueden verse cómo se recogen a la hora de diagnosticar a un niño que posiblemente tenga dislexia, haciendo un análisis de las causas, como las alteraciones de la psicomotricidad, la lateralidad imprecisa, la orientación temporal y espacial o los fallos en los aprendizajes básicos (escritura y lectura), en un caso práctico que aporé (Campo Adrián y Palomares "Casos prácticos de dificultades de aprendizaje y n.e.e." 1997), donde a través de cuadros resumen y listas de control se recogen los datos anteriormente reseñados.

Tipos.

Sería de gran importancia señalar las diferencias entre los distintos tipos de dislexia, ya que según la información que se ha recopilado no es algo que siempre se dé de la misma forma, sino que se podrían dividir varios tipos cada uno con muy diversas características.

Según Rivas Torres (1998) bajo la denominación de dislexia existen varios subtipos. Uno que sería en el que hay perturbación auditivo-fonológica, otro en el que predominan los problemas visoespaciales y otro que puede presentar ambas dificultades.

Por tanto esta autora divide la dislexia en los siguientes apartados:

a) Los síndromes audiofonológicos y visoespaciales.

Dentro de esta variedad podemos encontrar los siguientes tipos:

- Dislexia "disfonética" o auditiva, es la más frecuente. Hay una dificultad para unir las letras con su sonido. El error más corriente es la sustitución semántica, en la que se cambia una palabra por otra similar.
- Dislexia "diseidética" o visual. Implica una deficiencia primaria en la capacidad de percibir palabras completas. Los errores son fonéticos, es decir, en la lectura.
- Dislexia "aléxica" o visoauditiva. Gran incapacidad para la lectura. Dificultad para el análisis tanto fonético como para percibir letras y palabras completas.

b) Los síndromes de trastornos lingüísticos, de descoordinación articularia y grafomotora, y de trastornos preceptuales visoespaciales, y secuenciación disfonética y memoria verbal.

En este apartado, Rivas Torres nos menciona 3 subtipos disléxicos.

- Primero: Síndrome de trastorno del lenguaje. Dificultades auditivas, se caracteriza por anomia, trastorno en la comprensión y dificultades en la discriminación de los sonidos.
- Segundo: Trastornos vasomotores. Problemas en la articulación del habla, perturbaciones en habilidades grafomotrices y déficits en la combinación de sonidos. Discriminación sonora normal.
- Tercero: Alteraciones visoperceptuales. Trastornos visoespaciales, que generan problemas de memoria y discriminación visual a la hora de reproducir formas de memoria.

c) Los síndromes caracterizados por problemas de procesamiento sintáctico, semántico y fonológico.

Según lo estudiado por esta autora, podríamos dividir este apartado en varios subtipos.

1. La dislexia "fonológica".

- La característica principal es una dificultad en el componente fonológico.
- Los niños muestran mayor dificultad para representar la imagen sonora del grafema y tienen problemas para comprender el significado de la palabra.
- Los errores más comunes son los derivacionales, es decir, donde el sujeto lee una palabra con la misma raíz que la escrita, pero que es totalmente distinta.

2. La dislexia "morfémica".

Es la consecuencia de una perturbación en el procesador visual o grafémico que crea distorsiones en el formato de la palabra de forma que la acorte o alargue.

3. La "dislexia visual analítica".

Se debe a un trastorno en la función analítica del procesador visual, lo que provoca problemas en la identificación de las características posicionales de las letras.

¿Cómo se diagnostica la dislexia?

Otro aspecto en el que coinciden varios autores a la hora de abordar el tema de la dislexia es el diagnóstico, ya que según los datos encontrados un buen tratamiento del problema vendrá dado por un buen diagnóstico por lo que este debería ser completo y certero, por

mi parte lo incluyo porque creo que puede ser interesante conocer todos los pasos que hay que seguir para diagnosticar esta necesidad educativa y no llegar a ninguna confusión ni hacer conjeturas inexactas.

Según García Mediavilla (1981, "Dislexias" página 94, 95) "el diagnóstico se trata de determinar el tipo y la gravedad de la perturbación lectora que padece el niño".

Un diagnóstico serio requiere siempre una labor de equipo, ya que un trabajo en solitario llevaría a opiniones muy personales e inseguras".

"Resulta muy arriesgado hablar de dislexia en niños menores de cinco años. El diagnóstico en estas edades parece prematuro y poco estable, pues lo que a primera vista parece dislexia, no es otra cosa que falta de maduración psico-somática que se corrige con la edad".

"El ritmo a seguir con los disléxicos debe ser lento y seguro. Las prisas en este terreno, engendran mal formación de hábiles o problemas caracteriales."

Otra visión de este mismo aspecto nos la aporta María Dueñas, que además incide en diversos apartados o requisitos necesarios para hacer un buen diagnóstico.

Esta autora pone de manifiesto la necesidad de realizar un estudio psicológico siempre que surja un problema escolar para ver o descartar cualquier tipo de problema. Al hablar de esto hace referencia también a que no podemos hablar de dislexia hasta los siete años (coincidiendo con García Mediavilla), ya que a esta edad es cuando el niño empieza a escribir y leer correctamente.

Hace alusión a que cuanto antes se empiece a tratar, menos avanzarán los trastornos y los efectos secundarios serán menores, lo que daría una gran importancia a un diagnóstico precoz.

Según Dueñas, los que aporato a continuación serían las distintas fases, pruebas y pasos que se tendrían que seguir para llevar a cabo un buen diagnóstico.

- **Entrevista familiar.**

Los padres son el primer contacto con el niño, por tanto son los que más le conocen y darán mejor que nadie algunos datos como nombre, fecha de nacimiento, número de hermanos, etc. Y mientras el investigador mantiene una charla con la familia irá captando diversos datos de su interés.

Destaca como datos de gran importancia los antecedentes familiares (para investigar si hay algún antecedente genético), el embarazo y el parto (se verá si hay alguna anomalía), el desarrollo psicomotriz (a qué edad sostuvo la cabeza, se puso en pie, comenzó a hablar...), las características psicológicas del niño (relación con la familia y los demás), las enfermedades padecidas (posibles golpes, traumas...) y los datos ambientales (características socio-económico-culturales, tipo de vivienda, aspiraciones...).

- **Estado actual.**

Son pruebas que llevará a cabo el médico con la ayuda de los especialistas donde se determinará: estado general, agudeza visual, agudeza auditiva, funcionamiento endocrino, funcionamiento neurológico, y sistema neurovegetativo.

- **Historia escolar.**

Aquí se analizará la vida del niño en el colegio; cómo le va, cómo se integra con los compañeros...

Constará de un informe del profesor independientemente de la visión del niño o de sus padres que aportará los siguientes datos:

- Su integración en el grupo.
- Reacción frente a la escuela: aceptación o rechazo.
- Anomalías observadas por el profesor.
- Rendimiento del niño en todos los niveles.
- Características de su escolaridad.

- **Exploración.**

Se medirán y analizarán los datos para detectar de qué forma falla el niño, en qué fallan, cuál es la causa, orientado a un diagnóstico preciso y exacto.
Se le debe realizar al niño solo, ya que si se realiza en grupo podrían surgir inconvenientes ya que el investigador no podría estar atento a todos.

Para ver un claro ejemplo de un diagnóstico de la dislexia aporoto un caso práctico en los anexos (Campo Adrián y Palomares "Casos prácticos de dificultades de aprendizaje y n.e.e." 1997) en el que se recogen todos estos datos, sobre un seguimiento en un niño de 7 años en el que se han encontrado dificultades lectoras.

Reeducación según varios autores.

Este es un apartado que considero de gran importancia incluir, porque aunque lo que se plantea en el interrogante no es una reeducación de la dislexia, puede servirnos de gran ayuda a la hora de buscar solución y de buscar estrategias y métodos para incluir al niño dentro del aula ordinaria.

Dueñas (1997, página 89) nos aporta un plan de recuperación general que se basaría en los siguientes puntos:

- "1) Se acopla al nivel del niño, tanto escolar como de desarrollo psicológico, motor y sensorio-perceptivo."
- "2) A medida que evoluciona el tratamiento, se van revisando sus bases, es decir, se van reforzando los conceptos básicos"
- "3) Se corrigen al unísono todos los problemas que el niño presenta de forma gradual. Hay que procurar que todos avancen al mismo tiempo."
- "4) El niño debe comprender, la naturaleza de su problema y ser consciente de la finalidad de los ejercicios que está realizando. Si tras un ejercicio motor pasa directamente a uno de lectura o escritura, podrá captar una conexión entre ellos."
- "5) Las clases tienen que ser entretenidas y divertidas para el niño. Todas las vertientes de la recuperación deben incluir juegos en forma de mímica, trabajos manuales, gimnasia, juegos en grupo..."

A la hora de la reeducación de la dislexia, García Mediavilla hace hincapié en algunos aspectos:

- La reeducación disléxica debería hacerse fuera del tiempo escolar y que uno de los principales aspectos que debe trabajar el reeducador es la motivación.
- El método utilizado tendrá que estar basado en el diagnóstico, las observaciones de los profesores y de la propia familia.
- Los ejercicios realizados en clase y los que realiza con el reeducador deben tener una conexión, para que ayude al niño a descubrir sus propias dificultades. Además éstos deben estar adaptados a cada niño, ya que cada caso es distinto y presenta unas características bien diferenciadas.
- No es conveniente simultanear la reeducación de la lectura y la escritura, sino que primero se debe estudiar una y después la otra.

Además de estos aspectos generales hace una diferenciación de lo que cree que tiene más interés para una reeducación disléxica.

- **Motivación.** El educador tiene que lograr que el niño esté motivado, dando agilidad y variando constantemente los ejercicios para la recuperación lectora, ya que los niños disléxicos pueden ver rápidamente las ventajas de la reeducación.
El profesor del centro siempre estará en contacto con la reeducación que recibe el niño para establecer una buena cooperación.

- **Automatización.** La automatización es algo muy importante para el disléxico, ya que el niño debe acostumbrarse a que un nombre se lee y se escribe de una sola forma.

Además indica dos fases para una correcta automatización. La primera que sería la simplificación, para los niños que no son capaces de asimilar más de una dificultad a la vez y la segunda fase que es la que cuida y programa la repetición de los ejercicios que debe realizar un niño en una sesión.

- **Relaciones sociales.** La importancia del medio en el que se desenvuelve el niño es algo muy importante. Según el autor, es muy importante que se cree la reciprocidad entre el niño y el reeducador, ya que es algo imprescindible para su formación.

Los progresos que el niño realice debe compararlos por sí mismo comparándolo con la época precedente.

- **Maduración lectora.** El niño debe obtener una correcta orientación de la lectura, es decir, de izquierda a derecha y de arriba abajo, ya que el niño disléxico lo suele hacer al contrario, si esto no es así, no podrá darse una lectura correcta.

Señala también que el proceso lector debe arrancar desde lo más simple (letras, sílabas, palabras...) hasta llegar a la comprensión de lo que lee.

- **Tratamiento previo.** En este apartado, García Mediavilla señala que es más importante la prevención que el tratamiento del problema en sí.

Si es posible, las dificultades lectoras siempre se intentarán solucionar dentro de la clase, lo que requiere a un buen educador o que el centro tenga un reeducador, pero esto último siempre se utilizará sólo para los casos más graves.

Antes de empezar con la escritura y la lectura tenemos que realizar algunos ejercicios de discriminación auditiva y visual.

- **Educación psicomotriz.** La mejor manera de expresarse que tiene el niño es a través de su propio cuerpo, por lo que hay que incluir tres objetivos básicos para una reeducación psicomotriz. El conocimiento del propio cuerpo, la visión y localización del cuerpo del otro y la entrada en el mundo de las cosas y los objetos.

Para adquirir la noción del espacio se realizarán tareas donde el niño tendrá que situar objetos desde su propio cuerpo y también la situación de otros con respecto a él.

- **Formación artística.** El autor considera la educación artística de gran importancia para el desarrollo de la percepción visual. Es algo ventajoso ya que es más fácil desarrollarla desde los comienzos a modo de distracción o juego.

La creatividad que tenga el niño marcará mucho la motivación del niño.

- **Iniciación al simbolismo.** Para llegar a establecer la función simbólica conviene distinguir entre signo y símbolo, ya que la lectura y la escritura están llenas de ellos.

Todos estos apartados que apunta García Mediavilla se refieren a la actividad educativa, mientras que los que aporta a continuación se refieren a la actividad didáctica específica.

- **Tipos de dificultades.** Aquí el autor hace referencia a que debemos conocer los distintos tipos de dislexia y las características de cada sujeto, para llevar a cabo una reeducación correcta y eficaz.

- **Aplicación del método fonético.** García Mediavilla señala el método fonético como el más adecuado para enseñar las letras a los disléxicos.

Por medio de este método el educador se limita a enseñar sólo las letras y no los nombres de éstas, se atiende sólo al sonido que las letras representan.

Con este método los signos que componen la lectura se leen como elementos simples y desaparece el deletreo porque no hay diferencia entre los signos y los sonidos que se deletrean.

El educador tiene que ser el que enseñe al niño los gestos adecuados para cada letra y no el niño quien los ponga como le parezca.

Hay algunos objetivos que son básicos en el aprendizaje de la lectura: el primero sería conocer las letras, el segundo que el niño sea capaz de reunir las letras formando sílabas y los otros están en relación con la materialidad de la lectura.

Deberá seguirse un orden distinto siempre en la lectura de las letras para evitar que el niño las aprenda rutinariamente.

- **Técnicas para la escritura.**

García Mediavilla (página 143) nos propone en este apartado la reeducación de la lectura en tres procedimientos escalonados, que tiene como objetivo que el alumno imite los signos de la lectura.

"El primer ejercicio consiste en colocar la muestra delante del alumno, a la izquierda del cuaderno. El niño debe tratar de copiar esa muestra, a modo de dibujo que inicialmente será una letra, empezando por las vocales. Posteriormente se le corregirán los trazos defectuosos o la mala ubicación dada a la letra en la superficie del papel"

“En un segundo tiempo se le ejercita al niño a seguir, sobre un papel transparente, las letras escritas en una muestra que está debajo. Se le retira después el papel transparente y se queda con la muestra delante para que la imite, como en e primer ejercicio.”

“Para el tercer procedimiento el educador presenta una muestra escrita, consistente en una frase que el niño trata de copiar. Si el niño acusa cansancio o excesiva dificultad conviene perfilarle, cada dos o tres renglones, un ligero croquis que le ayude algo a la imitación, procurando ir disminuyendo este apoyo artificial hasta que pase a la copia natural. Durante este proceso el educador escribe algunas palabras en el cuaderno del alumno, indicando algunos rasgos más característicos de las letras que el niño debe completar”

- **Confusión y su terapia.** Para corregir las confusiones con las letras el niño tendrá que realizar ejercicios que ayude al conocimiento de su propio cuerpo.

En los primeros momentos se pueden realizar ejercicios de visualización y de identificación de formas y posiciones de letras que son muy semejantes (n-u, p-b, d-q, etc).

Tendrá que identificar la grafía al mismo tiempo que la oye sin observar el movimiento de los labios.

Tendrá que situar los objetos y las personas tomándose al él mismo como referencia.

- **Omisión y técnicas recuperativas.**

En este apartado, García Mediavilla (página147) apunta lo siguiente:

“Las anomalías de inversión denotan desorientación y espacio –temporal, con posible implicación de falta de percepción auditiva y visual”

“Pueden aprovecharse que los movimientos que normalmente se realizan en una actividad vivida por el niño. Por ejemplo, las distintas posturas y posiciones materiales que un profesor adopta con respecto a los alumnos, al mobiliario o al ambiente que les rodea. Otras veces conviene que realice ejercicios sistemáticos, como situar objetos, delante, detrás, junto a...”

“Se le puede pedir al niño la reproducción exacta del dibujo que está enfrente, o bien, hacerle cambiar todas o algunas figuras referidas a un punto determinado”.

“Pueden aprovecharse las filas de objetos y hacer con ellos ejercicios de recuento y colocación, dando la preferencia a la izquierda, o a la derecha si el niño es zurdo.”

- **Omisión y ejercicios de reeducación.** Para controlar las omisiones, este autor nos propone los ejercicios grafoléxicos, donde el niño va pronuncia los fonemas a la vez que los va escribiendo, esto sirve para llamar su atención.

- **Sustitución y su corrección.** En este apartado nos recomienda los ejercicios donde se asocian palabras con grabados, o técnicas en las que se les enseña a los niños un objeto y tendrán que nombrarlos y escribir el nombre.

También servirán ejercicios donde el niño piense diferentes cosas que empiecen por una misma letra y acto seguido las escriba.

Además de estas dos opiniones, creo conveniente aportar otra opinión sobre la reeducación de la dislexia, porque es un aspecto que me va a ayudar para poder resolver el interrogante planteado.

Sobre este tema, Rivas Torres (1998) aporta lo siguiente:

- **Las estrategias reeducativas científicas.**

La educación multisensorial.

Rivas Torres (pag 77,78). “Los procedimientos multisensoriales se apoyan, sobre todo, en un programa fonológico que consiste en el aprendizaje de unidades básicas de sonidos, formadas por combinaciones de letras. Trabajan la relación entre el habla y los símbolos visuales o también la interrelación entre modalidades visuales, auditivas y quinesísticas, para lo que el niño debe ver la escritura del grafema en una pantalla, escribirlo en el aire, escuchar su pronunciación y articularlo.”

“En las técnicas multisensoriales interviene la memoria visual, auditiva, articularia, táctil, grafomotora y rítmica. La realización de estas actividades favorece la creación de imágenes visuales, auditivas, kinestésicas y articularias, que de modo conjunto, van a incidir en la globalización o unidad del proceso lectoescritor.”

Educación sensomotriz.

En este apartado se hace referencia a que el niño disléxico necesita dominar las capacidades psicomotoras, a lo que se debe contribuir con las actividades físicas, espontáneas y organizadas para fomentar un fortalecimiento muscular.

Con la utilización de dichas actividades, el niño tomará conciencia del esquema corporal, por medio de los cual se reafirmará en su lateralidad, ejercitará la memoria y la capacidad de atención.

Entrenamiento perceptivo-motriz.

En este apartado, la autora habla de la necesidad de trabajar la capacidad vasomotora para el desarrollo cognitivo y escolar.

Las actividades relacionadas con este aspecto se dedican a lograr la coordinación dinámica manual y vasomotora.

Desarrollo psicolingüístico.

Rivas Torres señala que la intervención en este campo debe abarcar los siguientes aspectos:

- Recepción auditiva (aptitud para entender la palabra hablada).
- Recepción visual (aptitud para interpretar símbolos).
- Asociación auditiva (relacionar las palabras habladas).
- Asociación visual (relacionar símbolos visuales).
- Expresión verbal (capacidad que permite al niño comunicar sus ideas).
- El cierre gramatical (aptitud para predecir los acontecimientos lingüísticos, a partir de experiencias previas).

• **El entrenamiento de la lectoescritura.**

Aquí la autora señala dos métodos fundamentales de lectura, el analítico y el sintético.

El método sintético empieza a partir de grafemas, que luego se unirán haciendo sílabas, para más tarde componer palabras y frases, en cambio el método analítico es al contrario, empieza analizando frases, para terminar en grafemas.

Dependiendo de la dificultad que tenga el niño, tendremos que realizar unas actividades u otras y trabajar distintos aspectos, por ejemplo con un niño que tenga problemas auditivos, trabajaremos en modalidad visual.

Se señala como método más correcto el método analítico, puesto que va desde lo más simple a lo más complejo.

Cuando hay una dificultad lectora grave, es conveniente que el niño empiece leyendo párrafos sencillos para ir leyendo progresivamente algunos pequeños textos.

¿De qué forma puedo paliar las dificultades de un alumno disléxico en un aula ordinaria?.

A través de toda la teoría expuesta a lo largo de todo el trabajo, intentaré encontrar solución al interrogante planteado, basándome en algunas de las ideas que aportan los autores sobre la reeducación y el tratamiento en clase del niño disléxico.

Tras conocer todos los aspectos que creo necesarios para llegar a un planteamiento del interrogante, empezaremos por intentar pasar al trabajo que debería realizar el docente en un aula ordinaria.

Lo primero que he de decir, según lo recogido a lo largo de todo el trabajo es que el niño disléxico, no se debe tratar como un niño problemático ni mucho menos, sino que habrá que ayudarlo en todo momento a superar una dificultad de aprendizaje que posee. Este trabajo en la mayoría de los casos se deberá realizar en el aula ordinaria, y sólo en algunos casos excepcionales se tratarán fuera de ella, en el caso de que el niño asista a un reeducador, el trabajo de éste y el del tutor siempre deberá estar coordinado para una mejor comprensión por parte del niño. (“Los ejercicios realizados en clase y los que realiza con el reeducador deben tener una conexión, para que ayude al niño a descubrir sus propias dificultades.” Página 12).

Para que pueda llevarse a cabo un buen trabajo en el aula, ante todo el maestro debe estar dispuesto a darlo todo y a esforzarse para que el niño llegue a conseguir los objetivos propuestos, es una tarea difícil, pero es la única forma de que el niño supere su dificultad de aprendizaje sin tener que salir de clase ni sentirse desplazado con respecto al resto de grupo-clase. Esto podríamos verlo ejemplificado según García Mediavilla en lo siguiente (Página 131):

“El reeducador se esforzará particularmente para que la enseñanza resulte eficaz y el aprendizaje no se de a costa de un esfuerzo excesivo del niño disléxico.”

Algo muy importante en este proyecto de integración o “normalización”

(lo puedo llamar así porque el niño es parte del grupo y no necesitaría ser integrado dentro de él), es el contacto con los padres. En todo momento el maestro debe informar a los padres de los progresos que va realizando su hijo, así como los padres deben informar al maestro de todo aquello que consideren significativo a la hora del desarrollo del niño, así como la relación que mantiene con ellos y con el resto de su entorno. A esto se ha hecho referencia anteriormente:

“Los padres son el primer contacto con el niño, por tanto son los que más le conocen y darán mejor que nadie algunos datos como nombre, fecha de nacimiento, número de hermanos, etc. Y mientras el investigador mantiene una charla con la familia irá captando diversos datos de su interés.

Destaca como datos de gran importancia los antecedentes familiares (para investigar si hay algún antecedente genético), el embarazo y el parto (se verá si hay alguna anomalía), el desarrollo psicomotriz (a qué edad sostuvo la cabeza, se puso en pie, comenzó a hablar...), las características psicológicas del niño (relación con la familia y los demás), las enfermedades padecidas (posibles golpes, traumas...) y los datos ambientales (características socio-económico-culturales, tipo de vivienda, aspiraciones...) “ (página 11).

Otro aspecto referido al docente es la motivación, el maestro debe estar motivado por lo que hace y a su vez, que es lo más importante, debe motivar al niño, para que se sienta a gusto en el aula, y que quiera trabajar para mejorarse a sí mismo. Debe hacer que el trabajo sea atractivo para el niño, además de novedoso, ya que si el niño llega a caer en la monotonía no tendrá la misma disposición para aprender. Esto algo a lo que se refiere García Mediavilla (página 131) “Si el educador consigue desde el primer momento que el niño se sienta atraído por la actividad propuesta, habrá logrado su primer éxito en la reeducación disléxica”

El maestro debe hacer ver al niño que no es diferente de sus compañeros, sino que el niño debe asumir que tiene una dificultad en el aprendizaje, en este caso en la lectura y la escritura, que puede corregirse y que no tiene por qué marcar su vida social en el grupo. Deberá hacer que el niño se sienta motivado y que realice los esfuerzos necesarios para su propio aprendizaje y superación, como nos dice García Mediavilla; hay que evitar el proteccionismo excesivo para no desvirtuar su personalidad. “hay que trazarle sus propias metas que le estimulen de cara a su esfuerzo personal, evitando toda la competición con sus compañeros de clase, debido a la desigualdad de condiciones en que se desarrolla el trabajo intelectual”. (página 133).

En clase se debe tener en cuenta que el niño disléxico sigue un ritmo mucho más lento que el del resto, por lo que hay que adaptarse a dicho ritmo, y repetir las cosas las veces que sean necesarias hasta que el niño llegue a comprender lo que se está haciendo en clase. (“El ritmo a seguir con los disléxicos debe ser lento y seguro. Las prisas en este terreno, engendran mal formación de hábitos o problemas caracteriales.” Página 10).

A la hora de abordar la lectura y la escritura, no tenemos por qué variar la forma de enseñanza que se da al niño disléxico de la que se imparte al resto de los alumnos, ya que el método más adecuado, recomendado por los distintos autores, sería el de enseñar a leer por medio del conocimiento de los sonidos de las letras, y empezar a construir la lectura desde un principio, empezando por las letras, para ir formando sílabas y más tarde conseguir comprender algunas frases sencillas, quizá la única diferencia estribaría en la edad, ya que el niño disléxico empieza a mostrar dificultades lectoescritoras a la edad que se supone que cualquier niño tendría que empezar con estas habilidades de manera más o menos correcta. Esto lo podíamos ver anteriormente; “Por medio de este método el educador se limita a enseñar sólo las letras y no los nombres de éstas, se atiende sólo al sonido que las letras representan.

Con este método los signos que componen la lectura se leen como elementos simples y desaparece el deletreo porque no hay diferencia entre los signos y los sonidos que se deletrean” (página 15).

Algo que tendremos que evitar a la hora de las tareas grupales, es que el niño lea en público, ya que por su temor a equivocarse puede tener ciertos problemas y sentirse mal y violento antes sus compañeros, siempre tenemos que tener en cuenta, que estos niños tiene un gran temor al ridículo.

Desde los primeros niveles de la enseñanza podemos aprovechar para trabajar las mismas actividades con el resto del grupo, ya que a estas edades hay muchas habilidades que deben ser tratadas para que se llegue a afincar de manera correcta. Por ejemplo, en los ejercicios de lateralidad, o de coordinación, se pueden hacer pequeños juegos en los que participe toda la clase, de forma que tengan

que distinguir aspectos, y de forma que estemos trabajando del mismo modo para todos, buscando un objetivo necesario, sin tener que desintegrar al niño disléxico del grupo y trabajando todos aquellos aspectos que son deficitarios en él.

De aquí a que se considere de gran importancia un diagnóstico a una edad temprana, porque de esta manera, podemos incluir actividades en la rutina diaria sin que el niño se de cuenta de que hace algo distinto al resto o sin que muestre dificultades, y podemos llegar a conseguir que no surjan problemas en el futuro ya que desde muy pequeño se han estado trabajando los aspectos en los que muestra más necesidades.

Desde el aula también podemos realizar algunas actividades que se nos citan a lo largo del trabajo, por ejemplo: "Para adquirir la noción del espacio se realizarán tareas donde el niño tendrá que situar objetos desde su propio cuerpo y también la situación de otros con respecto a él." (página 14).

Podrán realizar actividades en las que todos participen, de forma que desde pequeños todos tendrán casi las mismas dificultades para orientarse con respecto a otros y a los objetos, y de esta forma estaremos trabajando en ellos este aspecto de una forma más de pasada y a forma de juego, mientras que estamos realizando una actividad que nos ayudará a la hora de eliminar dificultades en la adquisición del espacio del niño disléxico.

A la hora de trabajar el la percepción temporal del niño, desde el aula podemos realizar actividades en las que por ejemplo tengamos un calendario donde se recuerden las fechas de los cumpleaños de todos los niños, con el fin de facilitarle a nuestro alumno con dificultades que tenga presente esa fecha tan señalada que a veces es incapaz de recordar.

En definitiva, la inclusión de un niño disléxico dentro de un aula ordinaria no es algo que resulte muy difícil, lo único que hace falta es la disposición por parte del equipo docente, de la familia del niño y de todos aquellos factores necesarios para crear en el niño una buena motivación y las ganas de superarse y aprender, de forma que entienda que no es diferente a los demás, y que su necesidad es algo que con el tiempo y el esfuerzo puede llegar a desaparecer.

CONCLUSIÓN.

A lo largo del artículo he tratado de resolver un interrogante que me planteaba antes de ponerme a trabajar en este tema. Para ello he creído conveniente tratar los distintos aspectos teóricos que nos ayudaran a conocer los que es la dislexia y todos aquellos aspectos que nos faciliten el trabajo en el aula.

A través de la investigación hemos hecho un recorrido por el concepto de Dislexia, por sus características, pautas para reeducación, etc. Hasta finalmente llegar a una conclusión propia sobre cómo se debería actuar con estos alumnos/as.

Nos queda claro que el alumno/a disléxico lo que necesita es un gran apoyo y motivación para que el proceso de enseñanza- aprendizaje llegue a ser completo y le proporcione un desarrollo integral como persona.

BIBLIOGRAFÍA.

- GARCÍA MEDIAVILLA, Luis. "Dislexias" Ed. E.U Magisterio La Salle, Madrid 1991.
- DUEÑAS, María. "Tengo un hijo disléxico, ¿qué puedo hacer?" Ed Madrid: Temas de hoy. Madrid 1987.
- CAMPO ADRIÁN, María Elena, PALOMARES, Lourdes. "Casos prácticos de dificultades de aprendizaje". Ed. Centro de estudios Ramón Areces. Madrid, 1997.
- RIVAS TORRES, Rosa María. "Dislexia, disortografía y disgrafía". Ed. Pirámide. Madrid 1998.

Diana Fernández González

¿TIENE LA MÚSICA PODERES CURATIVOS?

Elisabeth Miranda de los Santos

Introducción

Si fuéramos caminando por la calle y preguntáramos: "Perdone, ¿sabe usted qué es la musicoterapia?" La mayoría de las personas se quedarían perplejas ante esa cuestión. Quizás deducirían el significado de la misma separando los dos vocablos que conforman esta palabra: musico-terapia, pero no sabrían decirnos mucho más. Asimismo, si preguntáramos: "Disculpe, ¿sabe usted que la música tiene poderes curativos?" Entonces, se quedarían anonadados, pensando que puedo estar loca, pero no es así. Las investigaciones han sacado a la luz que es cierto, que la música es capaz de curar y que sus resultados son alucinantes.

Por toda la ignorancia existente sobre este tema, es por el que me decido a escribir este artículo. Con ello, vamos a intentar contestar a todas las preguntas que puedan hacerse sobre esta cuestión, para poder tener una información más completa y específica sobre esta disciplina.

Origen de la musicoterapia

La disciplina y profesión de la musicoterapia se consolidó en el siglo XX. Concretamente, fue en Estados Unidos, cuando después de la primera y segunda guerras mundiales, músicos amateurs y profesionales acudieron a hospitales psiquiátricos a ofrecer música, de forma voluntaria, a miles de soldados que presentaban traumas físicos y emocionales, y las notables respuestas que se observaron, llevó a contratar a estos músicos en los hospitales. Con el paso del tiempo, se fue haciendo evidente la necesidad de que estos músicos adquirieran una formación específica, con el fin de que formaran parte del personal hospitalario.

Paralelamente, a finales de la pasada década de los cincuenta, se desarrolló la profesión de la musicoterapia gracias a los esfuerzos pioneros en países como el Reino Unido, Austria y Alemania.

Hoy en día, la musicoterapia constituye una disciplina totalmente independiente dentro del área de salud, estando presente en más de 50 países y ejerciendo una actividad investigadora continuada que avala la eficacia de esta modalidad de tratamiento, siendo así que todos estos países cuentan con sus respectivas asociaciones.

Concepto de musicoterapia

Ya sabemos cuándo apareció este método pero, ¿qué es realmente la musicoterapia? ¿cómo podríamos definirla? Hay diferentes definiciones sobre el concepto de musicoterapia. Éstas son algunas de ellas:

1. La musicoterapia es la utilización de la música y/o de sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un musicoterapeuta profesional, con un paciente o grupo, en un proceso diseñado para promover y facilitar la comunicación, interacción, el aprendizaje, la movilidad, la expresión, la organización y otros objetivos terapéuticos para trabajar las necesidades físicas, emocionales, sociales y cognitivas de las personas.

Los objetivos son desarrollar el potencial y/o restaurar las funciones de la persona de manera que pueda conseguir una mejor integración intra- y/o interpersonal, y consecuentemente, una mejor calidad de vida, a través de la prevención, rehabilitación o tratamiento.

2. La musicoterapia es la utilización clínica, y basada en la evidencia de intervenciones musicales para conseguir objetivos individualizados dentro de una relación terapéutica, por un profesional especializado que ha completado una formación en musicoterapia.

Justificación de la utilización de la musicoterapia

Ahora que sabemos que la musicoterapia es una disciplina más o menos joven y sabemos en qué consiste, vamos a ver por qué deberíamos expandir su conocimiento, cuáles son realmente los beneficios que nos puede provocar este método.

La musicoterapia:

- Puede resultar una importante intervención, en tanto que es capaz de producir cambios sustanciales a diferentes niveles de funcionamiento de la persona.
- Constituye un tratamiento flexible, que permite llegar a personas con diferentes habilidades y discapacidades.

- Constituye un tratamiento no invasivo, ni doloroso, que permite obtener resultados sorprendentes.
- Constituye un método no farmacológico para ayudar a los individuos.
- Permite ayudar a los individuos a organizar sus vidas interna y externamente.
- Constituye un efectivo elemento motivador que permite que los individuos establezcan relaciones e interacciones con su entorno.
- Es un tratamiento rentable, comparado con otro tipo de tratamientos e intervenciones.

Parece ser que es realmente beneficiosa, que practicarla nos haría un bien grandioso, pero os preguntaréis: ¿Qué tiene de malo? Porque no puede ser que todo sean ventajas. He aquí cuando yo digo que los inconvenientes de la música son mínimos, por no decir nulos. Porque a ver, ¿qué va a tener de malo hacer ejercicios con una música que te gusta? Si empleamos adecuadamente el método (con un profesional que nos indique), no puede tener nada de malo, ¿serían todas ventajas! Y es más, existen personas que, inconscientemente, utilizan la música como un método para su propia relajación, su propio bienestar; y desconocen esta función de la música.

Efectos de la música en el ser humano

Hemos dicho que la música es capaz de intervenir en nuestras experiencias, pudiéndonos provocar una mejoría de nuestro estado de salud. Seguidamente os proporciono una lista donde se detallan los efectos que tiene la música en nosotros, dependiendo de las distintas dimensiones de las que estamos compuestos.

- **Dimensión fisiológica.**

Algunos de los efectos están en relación con: La respiración; el pulso y la presión sanguínea; las ondas cerebrales (mayor o menor activación de éstas); la actividad muscular; el trazado eléctrico del organismo y el sistema inmunitario.

- **Dimensión emocional.**

La naturaleza no verbal de la música facilita la comunicación y la expresión. Alguno de los efectos están relacionados con: La comunicación y la expresión de un estado emocional (miedo, tristeza, alegría,...); la ayuda a la expresión de emociones profundas; la modificación en el estado de ánimo y la evocación de emociones y sentimientos.

- **Dimensión cognitiva.**

La implicación en una actividad o experiencia musical conlleva una activación cerebral a diferentes niveles. Así, la música puede evocar imágenes y recuerdos de experiencias o momentos pasados y estimular la creatividad. Algunos efectos son: Estimular la imaginación y la creatividad; evocar asociaciones (imágenes y recuerdos); ayudar al aprendizaje, a recordar la información; estimular el lenguaje, la capacidad de atención y la memoria a largo plazo; aumentar la reminiscencia y mejorar la memoria reciente y la orientación en la realidad.

- **Dimensión social.**

La música puede ser considerada como un agente socializador. Algunos efectos son: Favorecer la integración social; contribuir a las relaciones sociales; facilitar la cohesión grupal y dar sentimiento de grupo; invitar al diálogo y comunicación con los miembros del grupo; favorecer la expresión individual ante el grupo y contribuir al desarrollo de habilidades sociales.

- **Dimensión espiritual.**

La música ayuda a expresar lo inexpresable de lo divino y trascendente. No implica que la música conlleve una práctica religiosa concreta. Algunos de los efectos son: Ofrecer una vivencia de paz, serenidad, purificación, armonía, sabiduría,...; crear una atmósfera para la meditación; despertar un sentimiento de conexión con el universo, divinidad,...; invitar a la reflexión y exploración sobre el sentido de la vida, espiritualidad,... y brindar sentimientos de felicidad.

ESTOS CAMBIOS DEPENDEN DE LA CONSTITUCIÓN Y DE LA PERSONALIDAD DE CADA INDIVIDUO.

¡Habéis leído bien! Son alucinantes la cantidad de efectos que puede provocar la música en nosotros y que, sin embargo, nos estamos perdiendo, ya que esta disciplina es muy poco conocida y lo peor está muy poco reconocida, a pesar de su potencialidad y efectividad.

Diferencias con otras disciplinas

A decir verdad, existen otras disciplinas donde la música juega un papel imprescindible; entonces, ¿cuáles son las diferencias de la musicoterapia con estas disciplinas? A continuación las detallamos:

• Educación musical:

- La musicoterapia utiliza la música como un medio, no como un fin. No formar a músicos sino que tiene un fin terapéutico.
- Los maestros de música persiguen enseñar el arte de la música como disciplina académica y estética. Los musicoterapeutas van en otra línea, centrándose en objetivos funcionales más que estéticos, aunque sin descuidar estos últimos.
- Terapia ocupacional, recreacional y animación con música. Los musicoterapeutas invitan a los individuos a participar en actividades recreativas, el aspecto lúdico representa sólo una pequeña parte. Toda intervención debe atender las diferentes necesidades de cada individuo. El hecho de pasar un rato agradable es importante, pero no se debe perder de vista el trabajo y la atención a otros objetivos terapéuticos.
- Música funcional y música de fondo. La música funcional es aquella que basa su aplicación en investigaciones sobre los efectos psico-fisiológicos de la música. "Es aquella que se oye pero no se escucha" (se utiliza principalmente en oficinas, industrias, hospitales,...). La música funcional se diferencia de la música de fondo en que ésta última se aplica sin rigor metodológico y en función del gusto de la persona que decide ponerla en un momento determinado.

Estos dos tipos no contemplan la relación terapéutica entre el terapeuta y el paciente, ni las necesidades y particularidades de los individuos a los que esta música va dirigida. Este uso masivo de la música puede producir efectos indeseados en algunos casos y contextos, sin que puedan ser reconducidos por un profesional especializado como es el musicoterapeuta.

Tipos de musicoterapia

Sabemos que la musicoterapia es la utilización de la música con un fin terapéutico, pero ¿de qué forma se puede emplear la música? Con el tiempo han llegado a diferenciarse estos tipos de métodos fundamentales:

- **Musicoterapia funcional.** Las propiedades de la música se utilizan para aumentar el bienestar físico y psíquico (disminuir la frecuencia cardíaca, la sensibilidad al dolor,...). Se utiliza en clínicas especializadas en afecciones psicósomáticas, en geriatría y en los balnearios, como complementos de las terapias físicas o verbales.
- **Musicoterapia receptiva.** Sus bases son la escucha y la audición. Aprovechan el poder curativo y emotivo del sonido. Los instrumentos como el gong, los tambores acústicos,... son el fundamento de estas terapias.
- **Musicoterapia activa.** El paciente participa en el acto de hacer música e improvisa. Se fundamentan en ciertas teorías psicológicas y en determinados estereotipos sociales, y su orientación puede ser tanto artística como pedagógica.
- **Musicoterapia "privada".** Para muchas personas, la música es una forma de terapia privada, aunque pocas son conscientes de ello. Los usos de la música no están restringidos al ámbito terapéutico. Cualquiera puede beneficiarse de los efectos curativos del sonido y el ritmo.

Proceso de intervención en la musicoterapia

¿Qué pasos ha de seguir el especialista en el empleo de este método? Toda intervención de musicoterapia debe contemplar las siguientes fases:

- Derivación y aceptación.** Evalúa si la persona derivada es susceptible de beneficiarse de este tipo de tratamiento y si es apropiado aceptarla para el mismo.
- Evaluación inicial.** Es imprescindible que cualquier persona candidata a recibir musicoterapia sea evaluada previamente por el musicoterapeuta. Ha de evaluar y contemplar las capacidades y necesidades de la persona en las áreas cognitiva, física, socioemocional y espiritual. También considerará las respuestas específicas de la persona hacia la música en general así como sus preferencias musicales. Es importante remarcar la necesidad de observar aspectos culturales y espirituales de la persona.

Según los resultados de esta evaluación inicial, el musicoterapeuta va a tomar la decisión sobre la aceptación o no de la derivación recibida.

- Planificación del tratamiento.** Se preparará un plan de tratamiento individualizado basado en los resultados de la evaluación inicial, el pronóstico y la revisión de la historia clínica. Incluirá: Objetivos terapéuticos; frecuencia y duración de las sesiones de musicoterapia; procedimientos y técnicas específicas que se deben aplicar y tipo de evaluación que se va a utilizar para llevar a cabo el seguimiento.

- d) **Implementación.** Se implementará las sesiones de musicoterapia según el plan de tratamiento descrito intentando trabajar de la mejor forma siempre a favor del paciente.
- e) **Documentación.** Se ha de documentar cada fase de la intervención. Se incluirá en la historia clínica de cada persona.
- f) **Terminación/cierre.** Se puede terminar la intervención cuando se de una de estas condiciones:
- La persona ya ha conseguido los objetivos terapéuticos propuestos.
 - Cuando se observa que el participante no se beneficia de este tipo de tratamiento.
 - Cuando el paciente se da de baja.

Campos generales de aplicación

¿En qué campos se emplea la musicoterapia? ¿a quiénes van dirigida? He aquí donde todos tienen una concepción equivocada. La musicoterapia no sólo se aplica a especialistas, sino que recorre varios campos de aplicación. Entre ellos, destacamos:

- **Educación.** Se realizan tratamientos con niños con necesidades educativas especiales como: Autismo, retraso del desarrollo, pluridiscapacidades, discapacidades físicas, problemas sensoriales, dificultades de aprendizaje,...
- **Salud mental.** En relación con los trastornos mentales, la música se aplica en personas con estrés y ansiedad, trastornos del estado anímico, de la conducta alimentaria,...
- **Medicina.** En este ámbito, el tratamiento con musicoterapia puede acompañar y dar apoyo a personas que padezcan enfermedades oncológicas, dolor agudo y crónico, problemas respiratorios, neurológicos y cardiopatías,.... También suelen ser de gran ayuda los programas de musicoterapia de preparación al parto y de psicoprofilaxis quirúrgica.
- **Geriatría.** La musicoterapia se aplica a personas mayores, tanto en buen estado de salud como en una variedad de afectaciones.

Así pues, los tratamientos de musicoterapia se implementan en escuelas de educación general, escuelas de educación especial, centros de rehabilitación, clínicas y hospitales, asociaciones, domicilios particulares, centros de día, centros privados, centros penitenciarios,...

¡No es alucinante que se pueda aplicar a todos estos campos y que, sin embargo, estemos prescindiendo de ella!

El musicoterapeuta

Por último, sólo quería hacer una pequeña referencia sobre el especialista que va a conseguir una gran mejoría en nosotros, empleando para ello la música.

Tiene que tener el conocimiento y experiencia musical y clínica necesarias para ayudar a los clientes con un amplio espectro de problemas de salud (Educación y preparación multidisciplinar: Estudia materias como música, fisiología, biología, psicología, psicoterapia, movimiento-danza, métodos de investigación,...) Tiene que ser reconocido como un profesional formado por medio de un mecanismo oficial o autoridad (certificación, matriculación por una asociación profesional).

Por fin el músico que debe tratar a un paciente es responsable del desarrollo de su musicoterapia, como un medio racional para combatir la enfermedad, del cuerpo y de la mente, lucha que ya no es emprendida con una sola mano, sino que implica numerosas y especializadas técnicas.

Cabe concluir que los verdaderos musicoterapeutas en cualquier país son por fuerza raros, pero no nacen, sino que se hacen con mucho conocimiento y experiencia adquirida.

He aquí toda la información necesaria para saber que estamos prescindiendo de un bien extraordinario y estamos privando a personas que realmente la necesitan. Por ello, quiero deciros que difundáis esta información para poder darle a esta disciplina la jerarquía que merece.

BIBLIOGRAFÍA:

- ALVIN, Juliette. Musicoterapia. Ediciones Paidós. Barcelona.
- BENENZON, R.O. (1967). Introducción a la musicoterapia. Buenos Aires.
- BETÉS DE TORO, M. (Comp.). Fundamentos de la musicoterapia. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- BRUSCIA, K. (1997). Definiendo musicoterapia. Salamanca: Amarú Ediciones.
- IBARROLA, Begoña. Música para antes de nacer. Edición Epigono.
- MANCHADO TORRES, Marisa (2006). Musicoterapia gestálgica. Proceso sonórico. Mandala Ediciones. Madrid.
- MERCADAL-BROTONS, Melissa y MARTÍ AUGÉ Patricia (2008). Manual de musicoterapia en geriatría y demencias. Monsa Prayma. España.
- POCH, S. (1999). Compendio de musicoterapia. Barcelona: Herder.
- SCHWARZ, Aljoscha y P. SCHWEPPE, Ronald (2002). Cúrate con la música. Ediciones RobinBook. Barcelona.

Elisabeth Miranda de los Santos

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Elvira Galván González

Hoy día la mayoría de los niños y niñas con problemas de visión están escolarizados en colegios ordinarios en su zona, pueblo, barrio o ciudad, siguiendo el currículo oficial, y reciben una atención complementaria que responde a las necesidades educativas específicas derivadas de su situación visual. Esta atención será dada en el caso de ser necesario por profesionales expertos en la materia.

Potenciar el uso del resto de visión significa optimizar su funcionamiento, para utilizarlo en todas las tareas que se realizan habitualmente. Una optimización adecuada del funcionamiento visual pasa, inicialmente, por una precisa corrección óptica por parte del oftalmólogo o del optometrista. En algunos casos, incluso, aunque no es posible mejorar la agudeza visual, es importante una buena corrección y entrenamiento visual para mejorar la sensibilidad al contraste y el aprovechamiento funcional del resto visual. Esto último es el trabajo que realizan los Técnicos de Rehabilitación Integral de la O.N.C.E., mediante las pruebas en el uso funcional de las ayudas ópticas recomendadas, su valoración, el entrenamiento, la prescripción final y el seguimiento.

Finalmente este proceso se completa con el trabajo coordinado entre el Técnico de Rehabilitación, la familia del alumno/a, el profesor/a coordinador del caso y el centro educativo con los distintos profesionales que intervendrán con el alumno deficiente visual.

A pesar de tratarse de cuestiones específicas, todas ellas implican la necesidad del conocimiento básico de las mismas por parte del maestro del aula en la que se encuentre el niño/a con problemas de visión.

Por ello es necesario, en primer lugar, aunque sea de manera fugaz, comprender las variables de los objetos que influyen en la visión:

- **Importancia del contraste figura-fondo:** Un estímulo se observará si contrasta con el ambiente. Los estímulos no contrastados serán observados como difuminados, siendo en determinados casos con muy mala percepción del contraste "invisibles" para quien lo padece.

Los estímulos se organizan en figura y fondo. La figura es el elemento principal que capta nuestra atención ya que aparece bien definido y contrastado con su fondo. El fondo es poco diferenciado, se percibe como indefinido. Normalmente tratamos toda la escena como fondo y los detalles que nos interesan como figura.

- Una de las variables que tiene también una gran importancia es la luminancia. Se define como la porción de luz reflejada por una superficie que llega al ojo. Dependerá de cada patología, de cada caso concreto, el hecho de que exista la necesidad de aumentarla, disminuirla, modificar el tipo, la ubicación. Cualquier recomendación que venga dada respecto a esto es de suma importancia para el resultado final del rendimiento que se consiga con la ayuda óptica en cuestión.
- El tamaño de un objeto es una característica muy importante que interviene en la visión. La sensación de aumento de un objeto está en relación con el tamaño real de la imagen que se forma en la retina, o lo que es lo mismo, el objeto de mayor tamaño será el que proporcione una imagen más grande y el objeto de menor tamaño será el que dé la imagen más pequeña. En óptica el tamaño se define como el ángulo bajo el cual se ve el objeto que se observa. El saber jugar en cada ocasión con un determinado tamaño, será imprescindible a la hora de presentar una tarea.
- **Tiempo de permanencia de un estímulo:** El ojo dispone de sistemas para enfocar la imagen y que ésta llegue al cerebro; pero esto no se realiza de forma inmediata sino que se necesita cierto tiempo.

Cuanto más tiempo dispongamos para observar un objeto, más nítido y detallado se verá. Con una buena iluminación se puede reducir el tiempo aumentando así la velocidad de percepción. Igualmente, aumentando el tamaño del objeto se conseguirá también favorecer la disminución de ese tiempo que explicábamos era necesario.

Teniendo en cuenta estas variables enunciadas más arriba podremos, adaptándolas a cada caso, favorecer en mayor o menor medida la percepción visual de un objeto en cuestión.

Siempre la ayuda que el personal capacitado haya recomendado para el niño/a, habrá tenido en cuenta, para su elección, aquella que permite la mejor agudeza visual, el mayor campo lineal, la mayor distancia de trabajo, el mejor rendimiento y la menor fatiga.

Es fundamental que el alumno conozca qué cosas puede y cuáles no puede hacer con su ayuda óptica. Para ello el maestro tendrá que recibir previamente información concreta sobre:

- El nombre o denominación de la ayuda
- Tarea para la que se va a utilizar
- Su aspecto físico final (atención con algunos niños y compañeros)
- Qué características tiene: potencia (dioptrías, aumentos), campo.
- Cómo se utiliza
- A qué distancia se enfoca
- Qué agudeza visual consigue, referida al tamaño mínimo que puede ver
- Si es para lectura, qué velocidad de lectura consigue con ella
- Qué iluminación necesita: tipo y posición de la misma respecto a la tarea
- Si es recomendable un soporte para mantener el texto en una posición correcta (atril sobremesa, atril de pie.)
- Conocer los problemas que presenta su uso: de enfoque, de exploración.

Tipos de ayudas para tareas de visión cercana:

Para realizar las tareas de visión cercana se utilizan fundamentalmente ayudas ópticas y electrónicas, complementándolas con las de tipo no óptico:

Microscopios:

Se basan en la ampliación por disminución de la distancia relativa. Se puede definir un microscopio como la lente o sistema de lentes convergentes que permiten ver objetos a una distancia menor de 25 cm. La adición tiene que ser superior a +4,00D (Dioptrías), para que se denomine microscopio. Si es igual o menor sería una gafa convencional de cerca.

Cuanto mayor es el aumento menor es el campo visual y más corta será la distancia de trabajo.

Las personas con alta miopía cuando quieren mirar un objeto próximo se quitan las gafas y actúan como si tuvieran un microscopio interno, tanto más potente cuanto mayor sea la miopía. Por ello un niño con miopía elevada mejora su funcionalidad para cerca si se quita las gafas y utiliza la distancia de trabajo adecuada, siempre que no se le haya recomendado alguna ayuda especial que, incluso a veces, puede ir encaminada a retardar la aparición de la fatiga visual, aumentando el tiempo de resistencia.

Son cómodos para lecturas prolongadas y para escritura, siempre que la distancia lo permita. El campo visual es mayor con relación a las lupas de la misma potencia.

Los inconvenientes más frecuentes de los microscopios son, entre otros, el hecho de que la distancia de trabajo al ser corta puede producir cansancio; obligan a utilizar atriles y una iluminación adecuada y correcta en todo momento; si se mira de lejos con ellos se ve borroso (a menos que sean en la modalidad de bifocal); no es posible el desplazarse con ellos puestos; requieren un buen entrenamiento por personal experto y un refuerzo constante por el maestro de aula.

Otro inconveniente de estos microscopios es que la visión binocular (ambos ojos) sólo será posible hasta un determinado número de dioptrías (hasta +16D). A partir de ahí sólo podrá usarse con un solo ojo. Es decir, con grandes aumentos sólo puede leer por un ojo, aunque vea también por el otro.



Telemicroscopios:

Son telescopios enfocados para distancias cortas. Pueden ser monoculares (un solo ojo) o binoculares (ambos ojos). Su distancia de trabajo es mayor que con otras ayudas ópticas.

Necesitan también un buen entrenamiento y la utilización de atriles y de una iluminación adecuada.

Estéticamente son más aparatosos que los microscopios y por ello más "difíciles" de llevar en clase por el niño/a.

Ejemplo: telescopio montado en gafas, al suplementarlo con lente de aproximación, permite trabajos en distancia intermedia:



Lupas:

Una lupa es una lente o un grupo de lentes positivas que se sujetan con la mano o mediante un soporte. Aumentan el tamaño de los objetos al mirar por ellas.

Una lupa manual se utilizará normalmente con la graduación de lejos de la persona (leerá sin quitarse sus gafas de lejos).

Con respecto a las lupas es importante saber que cuanto más aumentos tienen más pequeño es su diámetro y menor es su campo visual. Éste será mayor cuanto más cerca esté la lente del ojo. En este tipo de lupas, para entender de forma un poco grosera el tema, se podría decir que cuanto mayor veamos la lupa menos dioptrías tendrá y al revés.

En las lupas manuales si acercamos la misma al texto el aumento disminuye y si se aleja aumenta, es necesario buscar previamente y luego mantener la distancia idónea de trabajo.

Las lupas pueden ser manuales, con soporte, pueden llevar iluminación incorporada, tener o no mango para su sujeción, las enfocadas se pueden alejar o acercar al texto...

Entre las ventajas de las lupas hay que destacar que permiten una distancia mayor de trabajo, son fáciles de usar, se disponen de muchos modelos con y sin iluminación.

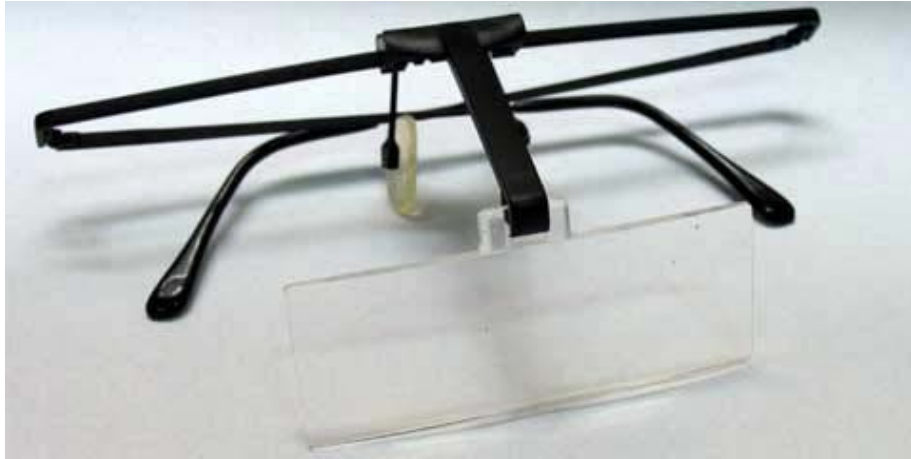
En cuanto a los inconvenientes hay que tener en cuenta que el campo visual es menor que con los microscopios de igual potencia; se producen aberraciones (fenómeno que impide que un sistema óptico genere una imagen perfecta, distorsiones) si no se mira perpendicularmente por el centro de la lupa. Además, la velocidad lectora suele ser menor que con los microscopios.

Las lupas son un instrumento indispensable para una prescripción inicial en niños con baja visión, para ellos es una forma fácil de entrar en el mundo de las ayudas ópticas.

Lupas manuales



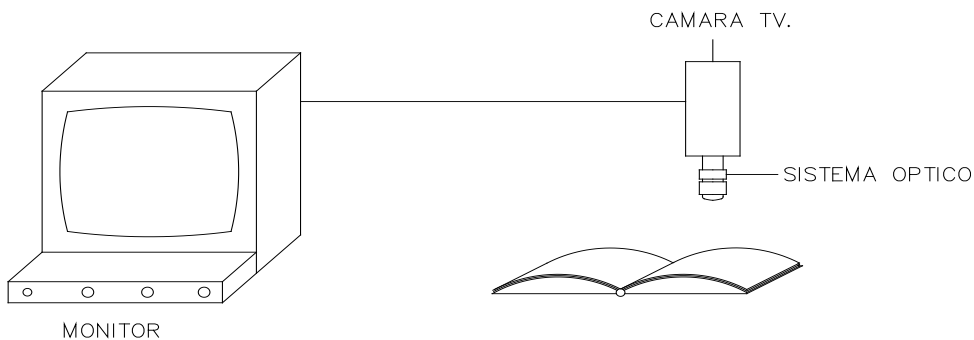
Lupas con clip en gafas:



Ayudas electrónicas:

La Lupa televisión es un circuito cerrado de televisión (CCTV) constituido por una cámara, un monitor, un sistema óptico y, en algunos casos, una plataforma móvil. Los monitores pueden ser en blanco y negro o en color. Mediante un mando se puede controlar el brillo, el contraste, la iluminación y también se puede seleccionar la polaridad invertida (letra blanca en fondo negro para reducir el deslumbramiento y aumentar el contraste). El sistema óptico permite regular los aumentos mediante el zoom y enfocar la imagen. El tamaño de la imagen se aumenta a través de medios electrónicos. Permiten hacer uso de la visión binocular, a pesar de tratarse de grandes aumentos.

Actualmente hay lupas televisión portátiles que se conectan fácilmente a un televisor y lupas televisión de "bolsillo" con un peso aproximado de 250 o 300 gramos y una pantalla de unos 10 cm. de diagonal. Hay aparatos con acceso al ordenador.





Tipos de ayudas para tareas de visión lejana:

Las tareas de visión de lejos (por ejemplo: pizarra, rótulos, detalles de edificios y paisajes, etc.) pueden resultar inaccesibles sin ayudas ópticas por encontrarse muy altos, imposibilidad de acercarse.

La ayuda óptica para visión lejana son los telescopios, que permiten ver un objeto lejano, aumentando su imagen sin necesidad de acercarlo. Cuando se mira a través de un telescopio, el objeto parece que está más cerca y que es más grande.

Los telescopios están formados por un objetivo y un ocular. La longitud del telescopio viene determinada por la distancia entre el objetivo y el ocular, siendo el primero una lente mayor que el segundo. Se han de utilizar con la graduación de lejos del niño o incorporarla en el ocular, en el caso de los montados en gafas.

Es aconsejable utilizar los telescopios con una buena iluminación, ya que cuando se mira por un telescopio se pierde luminosidad. Causan un cambio en la apreciación espacial ya que parece que el objeto está más cerca de lo que se encuentra realmente y limitan mucho el campo de visión. Cuantos más aumentos tiene el telescopio, menor campo visual se obtiene y mayor tamaño tendrá el instrumento.

Los telescopios que normalmente usamos pueden ser manuales o adaptados en gafas. Pueden ser monoculares o binoculares. Es necesario un buen entrenamiento para utilizarlos no solo para localizar el objeto sino también para un correcto enfoque del mismo.

Los telescopios montados en gafas se pueden adaptar en posición superior o en posición central. Los adaptados en posición superior son de pequeño diámetro que se sitúan en la parte superior de una lente, para mirar a través del telescopio el alumno tiene que agachar ligeramente la cabeza y levantar los ojos (ver pizarra, por ejemplo) y puede desplazarse con ellos usando sólo los telescopios cuando sea necesario. Los adaptados en posición central o de campo completo se utilizan para tareas o actividades estáticas ya que no es posible andar con ellos porque cubren prácticamente toda la superficie de la lente que les sujeta.

Últimamente existe un tipo de lupa televisión electrónica que enfoca la pizarra y devuelve su imagen ampliada al monitor que se encuentra en la mesa del alumno.

Un elemento más a tener en cuenta es el uso de la pizarra electrónica en determinadas aulas.

Aquí vemos una foto del telescopio Kepler montado en gafas:



Son telescopios enfocables.

Ayudas para el deslumbramiento:



Un filtro es una lente, bien orgánica o mineral, que absorbe las radiaciones nocivas que llegan al ojo (UV y luz azul), disminuyendo la transmisión de luz sin modificar ni contrastes ni colores.

Los filtros mejoran el contraste, aumentando el confort y dan una "sensación" de mejor agudeza visual. A modo de ejemplo, hemos observado una caja de pruebas de filtros montados en clip para usar sobre gafas.

Filtros montados en gafas:



Los filtros pueden ser:

Filtros de densidad neutra (coloreados): No modifican el color aparente de los objetos, tan solo reducen la intensidad luminosa y se acompañan de una capa absorbente de radiación ultravioleta. Se expresan en % de luz filtrada: el color marrón mejora el contraste y es aconsejable para miopías; el color gris no altera la visión del color pero disminuye el contraste; el color verde altera poco la visión de los colores y es aconsejable para hipermetropías; el color amarillo aumenta o mejora el contraste, disminuyendo la borrosidad.

Filtros Absorbentes: cambian la percepción de los colores y disminuyen la luminosidad.

Una mención especial para los filtros fotocromáticos que son lentes que de forma temporal cambian su color en función de la intensidad de luz que reciben. En exteriores se oscurecen y en interiores se aclaran.

Filtros Polarizados: permiten el paso de la luz solo en un plano, minimizando los deslumbramientos al eliminar los reflejos en ciertos ángulos de superficies como el agua, la nieve, etc. Poseen protección a los UV y pueden ser fotocromáticos. Son los elegidos para disminuir la molestia de los "brillos" en determinadas patologías visuales.

Los tratamientos antirreflejantes: son los tratamientos que reciben las lentes tanto orgánicas como minerales y que disminuyen el porcentaje de luz reflejada aumentando el de luz transmitida para mejorar la transparencia de la lente evitando los reflejos. Son tratamientos que se suelen añadir a los filtros prescritos, independientemente de los mismos.

Ayudas para la mejora del campo de visión:

Indicadas para personas con campos visuales inferiores a 10° o con hemianopsia (medio campo visual útil).

Telescopios invertidos: Se utilizan telescopios Galileo (no enfocables) de 2 ó 3 aumentos (se entiende aproximadamente que cada aumento son 4 dioptrías) mirando por el objetivo. Lo que produce es una mejora del campo visual pero una disminución de la agudeza, se ve más "cantidad" de cosas pero más pequeñas y más lejos. Solo son útiles cuando la agudeza visual es buena y el campo es muy pequeño. El ejemplo más básico sería en el uso por niños con retinosis pigmentaria (mirar "al revés" por un telescopio les permite una imagen más alejada pero más "completa" de su entorno).

Sistemas amórficos: Es un sistema telescópico Galileo afocal e invertido con lentes cilíndricas que aumentan el campo visual horizontal disminuyendo el tamaño de la imagen en dicho plano. Este sistema es muy poco usado los servicios de baja visión actuales.

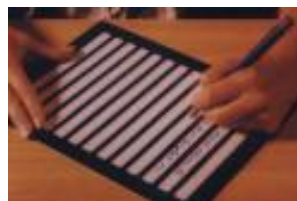
Ayudas no ópticas:

Existen una serie de ayudas no ópticas que, bien utilizadas, permiten mejorar de forma considerable las tareas en el aula, ya sea con tareas de cerca, mejorando, facilitando que la posición corporal sea ergonómica... Las ayudas son las siguientes:

Iluminación: ambiental o adicional: (fluorescente, incandescente, halógena...), determinándose la potencia y ubicación de la misma respecto a la tarea a realizar (parte superior derecha, izquierda, centro, parte posterior de la cabeza...), procurando que la misma no se refleje en el cristal de la ayuda.

Necesidad de tiposcopios o letras de gran tamaño que faciliten el desarrollo de las habilidades básicas requeridas, así como elementos que aumenten el contraste: filtros coloreados, etc.

Veamos la imagen de un tiposcopio, que son ayudas utilizadas para lectura y escritura que facilitan el cambio de renglón y el deslumbramiento del texto.



Tipografía: No todas las letras pueden ser leídas con la misma facilidad. Se lee mejor la letra sencilla y sin adornos, con bordes limpios pues, con muchos detalles, es más difícil verla. Es mejor que sean rectas. La letra en negrilla no mejora la legibilidad, pues se reducen los espacios interiores. Son recomendables aquellas letras, cuyo cuerpo (ancho relacionado con alto), esté proporcionado, para evitar que los espacios interiores de las mismas, que normalmente ayudan a identificarlas, se rellenen y desaparezcan. Igualmente debe existir relación entre la altura y la anchura de mayúsculas y minúsculas, y esta proporción será de 3/2.

Los palos verticales de las letras altas, no debe ser demasiado prominentes, no más del 17,5% de la altura de la letra "o" (minúscula).

Los escritos en letra mayúscula se leen peor, producen una pérdida del 10 al 20% de la eficacia lectora. Se leen mejor los textos escritos de forma combinada (mayúsculas y minúsculas).

Cada letra deber ser trazada con claridad, fácilmente distinguible una de otra, pero deben constituir un conjunto armónico.

En cuanto al tamaño, con carácter general, la letra que mejor se lee es la que está escrita entre 12 y 14 puntos, pero según recomendaciones de Lighthouse International, la más favorable para ser leída por personas con deficiencia visual, es aquella que tiene entre 16 y 18 puntos.

Cuando la letra es mayor de 12 mm, se percibe mejor en negativo. Por el contrario, letras menores de 4 mm se perciben mejor en positivo.

Espaciado interlineal: El espacio que se presenta entre líneas, puede hacer que la lectura sea más o menos rápida y aumente el nivel de comprensión. El recomendable es un 25 o 30% del tamaño de la fuente (punto).

Espaciado interletras: Cierta cantidad de espacios entre letras hacen la lectura más cómoda pero, por el contrario, cuando son demasiados, no, pues el texto se separa y es necesario realizar un mayor número de movimientos oculares. Sin embargo, cuanto más grande sea el tipo de letra, menos incide que los espacios sean mayores. Los espacios ideales son los regulares, aproximadamente $\frac{1}{4}$ ó $\frac{1}{5}$ de la altura de la letra.

Calidad del papel: La lectura es más cómoda en función de las características del papel, como son:

- Su OPACIDAD. El opaco evita que se vea el reverso, facilitando su visualización y ofreciendo mejor contraste.
- Su CALIDAD. El mejor es el opaco mate, el satinado es bueno pero produce reflejos cuando las fuentes de luz inciden sobre el mismo.
- Su COLOR. Papel blanco o marfil y tinta negra ofrecen el mejor contraste. No son recomendables tintas de colores, porque disminuyen el mismo.

Longitud del renglón: Al leer es muy importante la extensión del renglón, el que se puede leer con un movimiento rápido de ojos, resulta más fácil. Según Barraga (1970) los renglones de treinta y nueve letras son los de tamaño óptimo, pero estos no son habituales.

Distribución del texto: Al leer se realizará una visión general del texto, para ello resultarán más cómodos aquellos cuya distribución sea sencilla y homogénea, es decir que se repita la misma regularmente a lo largo del texto. Cuando se da una distribución irregular, con muchas columnas y fotos intercaladas, es muy difícil orientarse al usar ayudas ópticas.

Para facilitar la lectura se tendrá en cuenta que los textos justificados a la izquierda, resultan ser los más cómodos para leer, pues favorece el encontrar el principio del renglón.

Adaptación de medios ergonómicos: La adaptación de los medios ergonómicos, como forma de conseguir unas condiciones de trabajo favorables, es fundamental para el uso del resto visual. Estas adaptaciones pueden resultar suficientes, en muchos casos, para que la persona sea capaz de escribir de nuevo.

Iluminación para escritura: Normalmente el tipo de iluminación adecuado para escritura, ambiental y adicional, coincidirá con el que hemos recomendado para la lectura. Pero hay que valorar la situación de la luz para que la mano no produzca una sombra al escribir. Esto se soluciona poniendo la luz en el lado contrario de la mano con la que se escribe, pero esto no es posible cuando la mano coincide con el ojo que se usa. Entonces, la luz debe situarse por encima de la cabeza y centrada, incidiendo en el papel.

Se deben recoger datos sobre la mejor iluminación: tipo de lámpara, potencia, distancia, posición y color.

Condiciones de trabajo: La escritura es una actividad que requiere una superficie estable, normalmente una mesa. Si la persona deficiente visual escribe sobre una mesa, necesita "tumbarse" prácticamente sobre ella. Esta situación, además de muy incómoda, impide el paso de la luz, ya que la cabeza y el cuerpo la tapan totalmente.

Es imprescindible, casi siempre, el uso de un atril o mesa abatible, que disponga de una superficie de trabajo amplia y estable y tenga diferentes grados de inclinación. Los portablibros o porta documentos abatibles no son adecuados, porque tienen poca estabilidad y la superficie es muy pequeña.



Atril de sobremesa:



Atril de pie:

Caja de pruebas en la que se observan distintas lupas de bolsillo, con luz, sin luz, articuladas, de soporte... de distintos aumentos (dioptrías):



Materiales de escritura:

Papeles:

Las personas con baja visión tienen dificultades para escribir en línea recta si no disponen de una guía. El trozo de papel que abarcan en cada fijación es muy pequeño y no pueden tener referencias suficientes para orientarse cuando el papel no está pautado.

Por otro lado, el papel que usamos normalmente para escribir es de color blanco y puede producir reflejos, que aumentan cuando se necesita una luz directa para escribir.

Los recursos que tenemos a nuestro alcance para resolver estas dificultades son:

Papeles pautados.

Para que sean útiles, la pauta debe tener un buen contraste. Las libretas de rayas que se comercializan no siempre cumplen esta condición. También existe la posibilidad de confeccionar manualmente el tipo de rayado más conveniente, teniendo en cuenta el grosor de la línea y el contraste.

Papeles de colores.

Para atenuar el deslumbramiento que puede producir el papel de color blanco, pueden probarse otros de diferentes colores para encontrar el que resulta más cómodo. Los colores más adecuados son los pálidos, ya que mantienen el contraste con el bolígrafo eliminando los reflejos.

Bolígrafos

La tendencia es seguir utilizando el mismo útil de escritura que siempre, pero a veces no es eficaz, pues el lapicero y los bolígrafos normales no realizan un trazo suficientemente grueso ni marcado para garantizar un buen contraste.

Los "punta fina" realizan un trazo muy marcado y uniforme y escriben aunque no estén totalmente verticales, por lo que son muy adecuados para usar con atril. También hay rotuladores de diferentes grosores y colores.

Cada persona precisará un tipo de bolígrafo diferente, eligiendo el grosor y el color que le facilite más la tarea, tanto en la propia escritura como en la re-lectura posterior.

Los rotuladores demasiado gruesos no son siempre los mejores, pues el grosor puede impedir diferenciar los trazos que componen una letra.

Otras ayudas para escritura

Pautas.

Permiten el uso de papeles sin rayas. El folio se introduce bajo una pauta con ventanas que conforman las líneas. Pueden ser de cartón, de cordones o de metal.

Plantillas.

Son trozos de plástico o cartón con "agujeros" que permiten la escritura en la zona descubierta sin torcerse y realizándola en el lugar adecuado. Sirven para firmar documentos, cumplimentar cheques bancarios, formularios y cualquier tipo de impreso. Se deben confeccionar expresamente para cada documento. La ventana coincide con el lugar para escribir.

Para terminar, esta foto con gafas de pruebas con microscopio MLA2 en O.D., atril de sobremesa, papel pautado, rotulador punta mediana y flexo luz blanca con ubicación superior, pretende ser un poco un resumen de parte de lo dicho:



BIBLIOGRAFÍA:

- INDE, K y BÄCKMAN, O. "El adiestramiento de la visión subnormal." Madrid. ONCE, 1988
- MEHR, E.B y FREID, A. N. "El cuidado de la baja visión". Madrid. ONCE. Edición 1995
- VILA, J.M. y Varios "Apuntes sobre Rehabilitación Visual". Madrid. ONCE, 1994
- BUENO MARTIN, M y Varios "Niños y Niñas con baja visión. Recomendaciones para la familia y la escuela". Ediciones Aljibe.
- BARAÑANO, A. "Ayudas ópticas y no ópticas en baja visión". Madrid, 2003

Elvira Galván González

¿QUÉ ES UN CONFLICTO?

Inmaculada Rubio Fernández

Existen multitud de formas y maneras de referirse al término conflicto, al igual que existe una gran cantidad de definiciones del mismo. A modo ilustrativo, expondremos algunas de las más relevantes:

- *“Los conflictos son un hecho natural de la vida. No son ni positivos ni negativos, sino que depende de cómo respondamos ante ellos”* (C. Boqué, 2002).
- *“Diferencia de intereses u opiniones entre una o más partes sobre determinada situación o tema. Involucra pensamiento y acción de los involucrados”* (Esteban Núñez).
- *“Dos partes están en conflicto cuando al menos una de ellas experimenta frustración ante la obstrucción o irritación causada por la otra parte”* (Van de Vliert, 1984).
- *“Percepción de divergencia de intereses o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente”* (Pruit y Rubin, 1986).
- *“Situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales”* (Juan Carlos Torrego, 2001).
- *“Creencias o acciones de uno o más miembros de un grupo son inaceptables para uno o más miembros de otro grupo”* (Forsyth).
- *“Proceso que se origina cuando una persona percibe que otra u otras personas han frustrado o están a punto de frustrar sus objetivos o intereses”* (Thomas, 1976).
- *“Discrepancias entre dos o más partes”* (Cross, Names y Beek, 1979).
- *“Cada vez que ocurran actividades incompatibles”* (Deutsch).
- *“Lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes.”*

El conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo de vivir. Los conflictos se relacionan con la satisfacción de las necesidades, se encuentran en relación con procesos de estrés y sensaciones de temor y con el desarrollo de la acción que puede llevar o no hacia comportamientos agresivos o violentos. Desde la Conflictología, el conflicto adquiere un valor universal que es abordado de manera integral, reconocido en todas las actividades humanas y sociales de todo tipo de sociedades y épocas, que posee un factor común determinante en su análisis y comprensión” (Eduard Vinyamata, 2001).

Si extrapolamos el término conflicto al ámbito de la mediación nos encontramos la definición que realiza Marinés Suares en el año 1996:

“... proceso interaccional (...) que se da entre dos o más partes (...) en el que predominan las interacciones antagónicas (...) en las cuales las personas que intervienen lo hacen como seres totales, con sus acciones, sus pensamientos, sus afectos y sus discursos...”.

Todas estas definiciones poseen puntos en común, en todas se habla de:

- Pelea, lucha.
- Obstáculos.
- Intereses, deseos.
- Partes.
- Frustración, pérdida.
- Creencias, necesidades.
- Diferencias.
- Sentimientos, etc.

Así podemos decir que el conflicto surge cuando individuos o grupos de personas relacionadas entre sí aprecian que sus metas y objetivos son diferentes u opuestos. Un conflicto es una confrontación entre dos o más sujetos cuyas ideas, necesidades, opiniones, deseos, posiciones o intereses no son compatibles o son percibidos como incompatibles. Por ello, en todos los conflictos tienen un papel fundamental las emociones, los sentimientos, las experiencias pasadas y, la relación entre los miembros que hacen que persista el conflicto, ya que esta relación puede deteriorarse, romperse o afianzarse.

Se da un conflicto cuando un sujeto encuentra en el comportamiento de los otros una barrera u obstáculo que le impide o dificulta el logro de sus propios objetivos. Este conflicto es de esperar, ya que todos nosotros poseemos experiencias personales únicas y, por tanto, diferentes, lo que genera deseos, opiniones y necesidades distintas. No es de extrañar que existan comportamientos propios y, por tanto, tropiezos, discusiones, debates y confrontación de intereses.

Cuando hablamos de conflicto podemos hacer referencia a toda acción en la que uno/s miembro/s del grupo discuten y pelean con otros por el logro de un/os objetivo/s o meta/s. Esta disputa produce desequilibrio, desorden, lucha, caos, incompatibilidad entre dos partes: pudiéndose originar por diversos motivos.

Jares afirma que *las personas o grupos en disputa están determinadas por la incompatibilidad, ya sea personal, o en los valores o intereses que sostiene. A veces, incluso con la intención de infligir daño.* (Moore, Ch., 1994).

Como observamos, con frecuencia los términos disputa y conflicto se utilizan indistintamente, sin embargo no son sinónimos. Las primeras son abiertas y públicas, mientras que el conflicto no tiene porque ser público, sino que, generalmente, es privado, oculto. El objetivo de la mediación es llegar a un acuerdo por consenso entre las partes que disputan, lo que probablemente les lleve a solucionar sus conflictos.

Los tres componentes fundamentales que hemos de distinguir en todo conflicto son:

1. **Elementos sustantivos: hacen referencia a los INTERESES**, es lo que hay en juego, son los motivos, las razones por las que queremos lograr algo, las aspiraciones, el hecho desencadenante, los deseos, el centro de la disputa, su objeto. Son las ganas, las apetencias hacia algo determinado.

A veces, aunque se tengan los mismos intereses se persiguen distintos objetivos, por ejemplo: si dos individuos que van de acompañantes en un vehículo con un amigo de ambos, pelean porque tienen el mismo deseo de sentarse delante, puede ser que a uno de ellos el querer estar delante le interesa porque de esta manera se marea menos en el vehículo, y el otro, porque al sentarse al lado de su amigo puede dialogar mejor con él.

Estos componentes sustantivos pueden ser: opuestos, compatibles y comunes.

- Opuestos: describen a los elementos que son contrarios, es decir, la satisfacción de una/s parte/s conlleva la insatisfacción de la/s otra/s.
- Compatibles: estos componentes pueden estar relacionados, no se encuentran enfrentados; pueden ser diferentes pero no opuestos.
- Comunes: consisten en aquellos factores que son coincidentes.

Es fundamental, para resolver los conflictos apropiadamente, el detectar y localizar los intereses de cada una de las partes implicadas en el problema, para ello debemos practicar una buena escucha, es decir:

- Centrarnos en la comunicación no verbal.
- No emitir juicios negativos.
- Tono de voz adecuado.
- Mantener posturas iguales entre los interlocutores.
- Parafrasear.
- No interrumpir.
- No cambiar de tema.
- Reformular: expresar con las propias palabras lo que dice la otra parte.
- Jerarquizar los intereses de ambas partes, ordenándolos.
- Clarificar, es decir, realizar comentarios o preguntas acerca del tema.
- Mantener un espacio adecuado entre ambas partes.
- Utilizar preguntas abiertas y circulares.
- Nunca amenazar, sermonear, criticar u hostigar.
- Mirar a los ojos, sin mantener la mirada.
- Utilizar gestos de asentimiento.
- Evitar ordenar, mandar, ironizar.
- Realizar preguntas aclaratorias.
- Mostrar una expresión facial de atención.
- Mantener un tono de voz adecuado.
- Evitar emitir juicios negativos.
- No descalificar a la otra parte o ser sarcástico.
- No interrumpir ni pensar por adelantado lo que va a decir el otro.
- No fingir que se ha comprendido lo que ha dicho la otra persona si no es así.

2. **Elementos subjetivos: las NECESIDADES y las CREENCIAS**, percepciones, significados del conflicto, participación, capacidades, etc.

- Necesidades: aquí hablaríamos de peticiones, pretensiones, demandas que desea satisfacer una persona. Son la carencia de algo.

Maslow clasifica estas necesidades en dos grupos (primarias y secundarias) y en cinco subgrupos (fisiológicas, de seguridad, sociales o de pertenencia, de reconocimiento o estima, de logro o autorrealización), distribuidas, todas ellas, en una pirámide, en cuya base se encuentran las necesidades más básicas y vitales, y que una vez el individuo las considere cubiertas y satisfechas ascendería en dicha pirámide. Es decir, en primer lugar, cada persona, tratará de cubrir sus necesidades fisiológicas. Una vez cubiertas, pasará al siguiente nivel: el de necesidad de seguridad, y así sucesivamente, hasta llegar a la cúspide de la pirámide, a las necesidades de logro, a su meta, a su superación personal.

- Creencias: hacen referencia al conjunto de ideas que se tienen respecto a las relaciones, la familia, el trabajo, la sociedad, etc. Si acudimos al diccionario de las Ciencias Sociales encontramos que *"las creencias son... una proposición simple, consciente e inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, que puede ir precedida de la frase: yo creo que, etc. El contenido de una creencia puede descubrir como bueno o malo, o recomendar un determinado curso de acción como deseable o indeseable"*. Por ello, podemos decir que toda creencia es una inclinación de cada persona a actuar.

Las creencias surgen de la interacción de la familia, sociedad, escuela, trabajo,... Desde que nacemos vamos aprendiendo e interiorizando la manera de resolver situaciones, de relacionarnos, ... todas estas experiencias proporcionan nuestra particular forma de ver el mundo y de movernos en él, es decir, configuran nuestras creencias. Por ello, cada uno de nosotros posee unas creencias concretas y diferentes, que si no coinciden con las de los demás y no tienen en cuenta sus necesidades, se convierten en fuente de conflictos, conflictos que evitaríamos o reduciríamos si las partes fuesen mínimamente tolerantes.

Estas diferencias culturales y en nuestras ideas, opiniones, costumbres, supuestos, experiencias, hábitos, percepciones, expectativas, conductas, pautas de comunicación, etc. son el punto de partida del conflicto, es donde se origina.

Existen cuatro tipos:

- Se encuentran supeditadas a los episodios. Dependiendo de lo que suceda en la realidad pueden ser verdaderas o falsas.
- Desde esta perspectiva, las creencias pueden ser deseables o indeseables según el objeto y teniendo en cuenta nuestras opiniones.
- Las creencias pueden ser preferibles o no, dependiendo de sus fines y objetivos.
- En función a su naturaleza u origen.

3. **Elementos interactivos: las POSICIONES**, es el relato de cada una de las partes implicadas en el conflicto, la comunicación de sus deseos, metas, objetivos o pretensiones, la relación entre los protagonistas del conflicto, la evolución del conflicto, el entorno. Por medio de las posiciones el individuo desea conseguir sus intereses, realiza sus peticiones concretas, por ello, siempre detrás de las posiciones hay uno o varios intereses.

Asimismo, los componentes que se acaban de describir se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- Elementos tangibles, visibles: son los componentes que sobresalen en los conflictos, los que son fáciles de percibir. John Burton les llama *"intereses negociables"*.

Hace referencia a lo que queremos, deseamos y, por ello, lo solicitamos claramente: *"quiero que me devuelvas el libro que te presté"*. Son los que veo cómodamente y, por tanto, los fácilmente negociables.

- Elementos intangibles, no visibles: son los elementos impalpables, imperceptibles e inmateriales. Hacen referencia a los sentimientos, a las emociones, a las creencias; son subjetivos y, por ello, no se expresan con facilidad. John Burton los denomina *"necesidades no negociables"*.

Generalmente, estos dos elementos suelen ir unidos y, cuando un individuo solicita expresamente su deseo, este está ligado a unas creencias y sentimientos que no son comunicados. Por ello, es mucho más sencillo negociar los componentes tangibles que los no visibles, los subjetivos.

ESTRUCTURA DEL CONFLICTO

Todo conflicto se encuentra compuesto por tres elementos básicos en su estructura, distribuidos de la siguiente manera:

1. **Personas o actores:** individuos o grupos implicados en un conflicto; ¿quién o quienes originan el problema?.

Un grupo podría ser una familia, una pareja, unos amigos, una clase o compañeros de clase, una ciudad, una comunidad, una asociación, un equipo, un partido político, un sindicato, un país, etc. Por ello, todo conflicto puede tener dos o más personas involucradas, es decir, consta de dos partes.

Por lo tanto, estas personas hacen referencia al contexto social, a todos los individuos que están involucrados en el conflicto, y que en este momento se encuentran en oposición.

2. **Proceso:** es el contexto físico, el dónde, el cuándo ocurre el desarrollo de la relación y el punto en que aumentaron las tensiones.

El proceso es el transcurso, la historia del conflicto, la manera en que se desarrolla y cómo se intenta resolver. Ya que, muchas veces, los conflictos no se construyen únicamente en un punto de partida, sino que se producen como consecuencia de la evolución de los mismos, de cómo los intentamos resolver. Así, el lugar que se ocupa, los factores de personalidad y la experiencia de cada individuo determinan el futuro del conflicto. Ya que todos estos factores pueden hacer que el conflicto gire hacia un lado u otro; por ejemplo: no va a evolucionar de la misma manera un mismo problema ante unas partes que sean competitivas que ante otras que sean cooperativas.

Los conflictos nos pueden proporcionar, por un lado, la oportunidad de aprender, generando un crecimiento personal de cada miembro a través del diálogo y la negociación; por otro lado, en su aspecto negativo, nos aportará rencor, rabia, furia, odio, hostilidad, daño, envidia, pérdida, destrucción. Por ello, el problema no es el conflicto, sino la respuesta ante él.

El proceso haría referencia a la cadena de acontecimientos y situaciones que han aparecido tras el nacimiento del conflicto. Por ello, todos los problemas son dinámicos, evolucionan y estaríamos cometiendo un error si los tratamos como estados estáticos.

3. **Problema:** nos encontramos ahora ante los intereses y necesidades de las partes en conflicto, es necesario tomar en cuenta los intereses y necesidades de cada miembro; no sólo las diferencias les separan, sino también las diferencias de cada uno en el abordaje del problema.

Ahora es el momento de realizar un análisis profundo del problema para poder discernir la parte principal, central del problema y sus aspectos secundarios.

LAS FUENTES DEL CONFLICTO

Muchas veces nos preguntamos cómo nacen los conflictos entre personas, para ello tenemos que hablar de diversas variables que se pueden considerar desencadenantes de estos conflictos:

- **Ausencia de motivación:** el desinterés y la desgana en las relaciones pueden generar problemas.
- **Conflictos estructurales:** la manera de estructurar una situación, definiciones de roles, condicionamientos temporales, grados de poder o autoridad, limitaciones legales, desigualdad, opresión, escasez de recursos.
- **Tendencia a juzgar:** a evaluar toda la información que nos llega del exterior.
- **Objetivos y metas distintos:** cuando nuestros fines no coinciden con los del resto del grupo, cuando tenemos intenciones y propósitos diferentes. Los intereses y necesidades de las partes son incompatibles por distintos motivos: por necesidades psicológicas, por la actividad o tareas, por la densidad en un lugar determinado, etc.
- **Barreras o problemas en la comunicación:** debidas al déficit en la retroalimentación, a los estereotipos, al efecto halo, a las actitudes frente al interlocutor o frente al mensaje, a una falsa información, a los rumores, a utilizar un código diferente, al canal de comunicación, a que uno de los interlocutores se cree superior al otro o intenta controlarlo, al número de personas que se conocen involucradas en el conflicto, a las interferencias o a las proyecciones.
- **Diferencias de personalidad y caracteres distintos:** cuando se afirma que la causa del conflicto es un rasgo negativo o defecto en el opuesto, en la otra parte.
- **Diferencias de la percepción e información:** por la subjetividad de la percepción de cada parte. Cada uno de nosotros percibimos las situaciones de muy diferente manera, dependiendo de nuestras creencias y valores, nuestros estilos de vida, nuestra ideología o religión, nuestras normas de convivencia, etc. Además, solemos disociar la información centrándonos únicamente en nuestros intereses, es decir, seleccionamos la parte de la información que cubra o cumpla con nuestras

necesidades y metas. Siempre va a existir esta distorsión, ya que por mucho que pretendamos ser objetivos nunca lo conseguiremos.

- **Falta de información:** cuando la información que recibimos es incompleta, porque conocemos sólo una parte del relato.
- **Falta de cooperación de las partes:** puede surgir un conflicto cuando algún integrante del grupo considera que aporta más que el resto de los miembros.

A continuación exponemos algunos de los comportamientos que son fuente de conflictos según Thomas Gordon:

- **Ordenar, dirigir, mandar, imponer.** Todo esto produce en los demás sentimientos y reacciones negativas: desconfianza, resistencia, desobediencia, revolución, comportamientos defensivos, aprensión.
- **Amonestar, amenazar.** La otra parte obedecerá y acatará las órdenes pero movida por el miedo, pánico o terror.
- **Moralizar, sermonear, crear obligación.** Los demás se sentirán culpables, inmóviles, encadenados, obligados, apresados o atados.
- **Aconsejar, dar soluciones.** Si siempre damos soluciones haremos que la otra persona no aprenda, y por tanto, se vuelva un individuo dependiente. Además este comportamiento provoca superioridad que generan en el otro sentimientos de inferioridad.
- **Persuadir con lógica, argüir, sentar cátedra.** La persuasión provoca un mayor nivel de defensa en el otro miembro.
- **Juzgar, criticar, censurar.** Provoca que el individuo se sienta incómodo, inferior, inepto, incompetente.
- **Ridiculizar, avergonzar.** Lo que reduce la autoestima y fomenta la dependencia de las personas hacia otra, a través de la destrucción de su propia personalidad.
- **Interpretar, analizar, diagnosticar.** Reduce la capacidad de tomar decisiones y buscar soluciones.
- **Preguntar, interrogar, sondear.** Hacen que las personas se sientan controladas y observadas, además de analizadas en todo momento, como si hubiesen cometido un error.
- **Distraer, desviar, hacer bromas.** Si una persona considera importante un mensaje y la otra parte bromea sobre éste, provoca en el primero un sentimiento de rechazo, silencio y consecuentemente bloqueo.

Moore expone como causas que provocan conflictos las que se enumeran a continuación:

- **Problemas de relación entre las personas:** algunas relaciones pueden contener emociones negativas o emociones fuertes, falsas percepciones, estereotipos, ausencia o déficit de comunicación o conductas negativas.
- **Problemas de información:** provocados, por un lado, por la falta de información, y por otro, por no saber cuál es la información relevante en un mensaje.
- **Intereses y exigencias incompatibles:** las personas piensan que para lograr sus propias metas hay que sacrificar las de la otra parte.
- **Problemas en las preferencias, valores o creencias:** percibiéndolos como incompatibles. Implica las diversas formas de entender la vida.
- **Problemas estructurales:** conflictos de intereses, factores físicos, cómo se estructura una situación, definición clara del rol de cada persona, condicionamientos temporales, el ambiente, grado de poder o nivel de autoridad desigual, control de las técnicas, ausencia o carencia de recursos.

A nivel general se pueden englobar todos estos motivos en dos grandes grupos de causas:

- **Endógenas.** Surgen en el interior del propio individuo debido a problemas en sus creencias, personalidad, valores, etc.
- **Exógenas.** Son ajenas al propio sujeto, surgen en el exterior, en la comunidad, en la clase, en la familia, etc. afectando al individuo.

LAS FASES DEL CONFLICTO

Es fundamental tener conocimiento de las fases del conflicto para poder determinar en qué momento se encuentra el problema para afrontarlo correctamente.

- **Desacuerdo:** son los antecedentes del problema. Aquí situamos el comienzo del conflicto, en este momento intervienen las distintas variables para que el conflicto surja, aún podemos prever y anticiparnos al conflicto.
- **Detonante:** es la chispa, el momento en que estalla el conflicto. Nos referimos al acontecimiento en particular, específico, concreto que lo origina. Es el problema central. Las partes reconocen que están en oposición. Se refieren a aquel acontecimiento que desarrolló y aumentó las tensiones. Si ahora se busca un culpable al que se ataca, dejando al margen el problema, es lo que se llama antagonismo personal.
- **Evolución:** es la historia del conflicto, el aderezo, todo lo que rodea al detonante, las circunstancias y detalles del mismo. En este momento se involucra a más miembros, agrandando y complicando el problema.
- **Desenlace:** se produce la ruptura del diálogo seguida de un elevado nivel de tensión que desencadenará en uno de los siguientes estados:

- Latencia: se mantiene el conflicto sin agravarse, se aguanta.
- Polarizarlo: cuando se centraliza, se potencia.
- Enquistarlo: el problema crece, se hace más grande pero se oculta.
- Relajarse: no se actúa, se deja que ocurran las cosas, lo que produce, probablemente que se solucione por sí mismo.
- Contingente: va a depender de lo que le rodea, solucionándose, cambiando o desapareciendo.
- Desplazado: a lo largo del proceso cambia el motivo inicial o central del problema.
- Mal atribuido: se expresa entre los miembros que no corresponden.
- Resuelto: a veces de manera autoritaria, otras de forma democrática.

TIPOS DE CONFLICTO

Existen tantas tipologías del conflicto como causas del mismo, algunas de ellas se exponen a continuación:

Según el **contenido**, nos encontramos:

- **Conflictos culturales:** de ideas, de ideología, de pretensiones, de necesidades, de creencias, de valores o de principios.
- **Conflictos políticos:** premios, castigos, regalos, sanciones.
- **Conflictos técnicos:** estructura, espacio-ambiente, diseño, técnicas, recursos, etc.

Según el **tamaño**, podemos diferenciar conflictos:

- Entre individuos.
- Entre individuo/s y grupo/s.
- Entre grupos pequeños.
- Entre grupos grandes.

Según el **interés** existen:

- **Conflictos de competición:** existe un alto interés por una parte, baja motivación por la otra en la conducción del conflicto: las dos partes pretenden imponerse, lo que produce la destrucción mutua, ya que se usan estrategias que intentan dominar a la otra persona aplicándole su deseo o voluntad. Las partes mantienen su postura, exhiben una posición firme, por medio del uso de intimidaciones, amenazas, sanciones, imposiciones, chantajes, coacciones, exigencias para que la otra parte ceda en su objetivo. No se finaliza el proceso hasta que haya un ganador y un perdedor: **"yo gano, tú pierdes"**.
- **Evitación** del conflicto: surge cuando concurre un bajo interés por los dos lados. El conflicto se conduce hacia la destrucción porque ninguna de las dos partes actúa, se usan estrategias de huida, de manera que pierden las dos partes, es decir, nadie obtiene lo que desea.

Como no existen motivaciones para satisfacer los propios ni los ajenos objetivos o deseos, ninguna de las partes hace nada, esperando que el conflicto se resuelva solo, se disuelva. **"yo pierdo, tú pierdes"**.

Sabemos que el conflicto, momentáneamente, está parado, detenido, estacionario, pero resurgirá en cualquier instante, después de este periodo de tranquilidad.

- **Acomodación:** el interés por el conflicto es bajo en una parte y alto en la otra. Aquí también existe destrucción de las relaciones porque una parte lleva a una retirada y, la otra parte, a la dominación por medio de la imposición de la otra, utilizando habilidades de renuncia de las propias metas para que la otra parte obtenga lo que desea. Se posponen o sustituyen las propias necesidades y deseos por los de la otra parte; una de las partes ajusta su conducta a la otra, se soluciona el problema cediendo y consecuentemente destruyendo su autoestima: **"yo pierdo, tú ganas"**.
- **Pacto o capitulación:** existe un elevado alto interés por lo que se está negociando. Lo que conlleva que una de las partes o ambas cedan algo, es decir, conseguimos algunas de nuestras metas pero perdemos otras.

Es momento de negociación, de acuerdo, se satisfacen algunos intereses de ambas partes lo que produce una percepción positiva de la resolución del conflicto, aunque no se logra optimizar los resultados obtenidos: **"ambos perdemos un poco y ganamos un poco"**.

- **Cooperación:** se da un alto interés por el otro, pero sin renunciar a lo propio, a sus propios objetivos. Esto produce el correcto tratamiento del conflicto, la apropiada conducción constructiva del mismo y la supervivencia de las relaciones.

Se logra la mayor cantidad de los deseos y de las necesidades de ambas partes, consiguiendo el máximo de beneficios por ambas partes: **"yo gano, tú ganas"**.

FORMAS ADECUADAS DE MANEJAR LOS CONFLICTOS.

Todos sabemos que es mejor prevenir que curar; respecto a los conflictos entre personas, esta afirmación también es verdadera. Lo primero ante cualquier problema es mostrarse en calma y con tranquilidad, que no nos invada el pánico, ya que actuaríamos de forma compulsiva, poco racional e inteligente por la tensión de la disputa.

Una de las clasificaciones de resolución de conflictos más utilizada es la que se expone a continuación:

- **Confrontación:** voluntad de ambas partes para salir del conflicto de la mejor manera posible. Permite una orientación racional del desacuerdo y la finalización de los problemas. Ambas partes seleccionan las estrategias alternativas y más apropiadas para su solución. En este caso surgen opciones y expectativas comunes que beneficien a ambas partes. Implica la cooperación entre las partes. El compromiso o conciliación pueden ayudar en la confrontación. Por ejemplo, ante un problema: destrozo en las instalaciones del centro, se acordó colaborar conjuntamente docentes y alumnado.
- **Compromiso:** propósito de seguir intentando solucionar el conflicto a través de discusión, el trato y la búsqueda de remedios que aporten beneficios y algún nivel de satisfacción a las partes involucradas en el problema. Por ejemplo, si dejáis el aula totalmente recogida mañana vamos a los ordenadores; aquí las dos partes salen ganando.
- **Conciliación:** se le da importancia a aspectos de "acuerdo" que existen en ambas partes, al mismo tiempo que se le resta relevancia a las zonas de diferencia. Por ejemplo, me parece bien lo que propones.
- **Imposición:** conseguir las propias metas y beneficios, sin importar cómo se sienta el otro. Aplicar nuestro punto de vista a costa del otro. Por ejemplo: tú no dices nada.
- **Retirada:** hace referencia a la actitud de retirarse sin que haya finalizado el conflicto. No se abordan los desacuerdos, lo que probablemente intensifique el entorno del conflicto. Por ejemplo: ante una discusión en los pasillos, no intervengo, no me intereso, evito la situación.

Esta técnica se suele emplear cuando queremos ganar tiempo para profundizar más en el problema, o cuando observamos que una de las partes o ambas necesitan calmarse.

Para Rosenau existen tres modos para lograr eliminar o reducir los conflictos:

- Llevar a cabo una labor eficaz en la disminución de conflictos y no comportarse como si no estuviesen. Afrontarlos es la principal y mejor forma de lograr resolverlos.
- Asumir una excelente organización y conservar su correcto nivel de planificación, actuando de forma realista y de igual manera para todas las personas implicadas.
- Fomentar y crear elementos de comunicación fluida con todos los miembros afectados.

Inmaculada Rubio Fernández

CAMBIO EN LA CONDUCTA DEL ALUMNADO DE PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL. INTEGRACIÓN CURRICULAR SEGÚN LA NUEVA LEY DE ECONOMÍA SOSTENIBLE.

Javier Escobar Maya

1. La figura del PCPI en el sistema educativo.

La figura de los Programas de Cualificación profesional inicial surge como fruto de la enorme tasa de fracaso escolar en la educación secundaria obligatoria. El objetivo en el diseño de esta etapa educativa, sustituta de los programas de garantía sociales (PGS) de un curso de duración, es el conseguir que una buena parte de este alumnado que no pasa el graduado en secundaria, se encuentre con una nueva oportunidad para ello, motivado por un nuevo modelo de asignaturas enfocadas al mundo práctico. Siguiendo con la tradición del antiguo PGS, al alumnado se le enseña una profesión, y se le adapta para su inserción laboral en la anterior, complementando la labor con unas prácticas de empresa (100 horas), a mi juicio cortas (13 jornadas a turno partido o 17 jornadas a turno continuo), en las cuales el alumno empieza a entender la filosofía del profesional que lo acoge como aprendiz (por medio de un contrato de cooperación y de un seguro que cubre al alumno), y a mitad de camino se termina, no concluyéndose el objetivo educativo de forjar una autonomía sólida al alumno que le permita enfrentarse a la realidad de la calle, muy distinta a la del instituto.

La estructura de los PCPI en la actualidad esta constituida por un primer curso constituido por módulos obligatorios y un segundo curso formado por módulos Voluntarios.

1º Curso: Módulos obligatorios	
Módulos específicos	3 módulos prácticos de la especialidad -Módulo de formación en centros de trabajo.
Módulos de formación general	-Módulo de proyecto emprendedor -Módulo de participación y ciudadanía -Módulo de libre configuración

2º Curso: Módulos voluntarios	Ámbito curricular de la ESO
Módulo de Ámbito de Comunicación	Lengua castellana, literatura y Primera lengua extranjera
Módulo Científico-Tecnológico	Ciencias de la naturaleza, Matemáticas, Tecnología, aspectos relacionados con la salud y el medio natural del currículo de Educación física
Módulo de Ámbito Social	Ciencias sociales, Geografía e historia, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos , aspectos de percepción recogidos en el currículo de Educación plástica y visual y Música.

Los módulos obligatorios permiten al alumnado alcanzar las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y les dota de posibilidad para una inserción laboral satisfactoria.

Los módulos voluntarios, como el propio nombre indica, les da la posibilidad de obtener complementariamente el título de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria.

Para la realización de los módulos voluntarios, se suelen utilizar materiales específicos de Educación Secundaria para personas adultas, los cuales se encuentran estructurados en dos niveles correspondientes a dos años.

Durante el inicio del primer curso te sueles encontrar con alumnado carente de habilidades básicas, como la correcta expresión escrita y hablada, fruto de su estancia temporal en la ESO.

A nivel nacional, un 30% del alumnado fracasa en su etapa de ESO. A principio de curso, y ya comenzado, a buena parte del alumnado problemático matriculado entre 3º y 4ª de enseñanza secundaria se le ofrece incorporarse al PCPI. Los inicios son duros ya que hasta que éstos no acatan la disciplina y la nueva figura del profesor y/o maestro, poco antes de las vacaciones de navidad, las clases se convierten en una continua imposición de normas, con choques variados.

Los módulos específicos les ofrecen un giro de 180º en sus actividades, igualmente con el anuncio de las prácticas en empresa, que solamente realizarán aquellos que superen el curso entero. Esta motivación, junto al enfoque eminentemente práctico de los módulos de formación general, cambian la visión y el comportamiento del alumnado, el cual mayoritariamente se esfuerza y fija una meta, que es la de labrarse un futuro profesional. El profesor, en contacto con la realidad empresarial les informa y les motiva sobre como se encuentra el panorama laboral, y sobre que pueden hacer ellos para buscarse un hueco en éste. Es muy importante el contacto con las empresas desde el inicio del curso, a través de visitas, charlas y trabajo fuera de horario del profesorado.

Puedo definir esta nueva etapa como la conjunción entre la ESO y la formación profesional.

Durante este primer año se les prepara en los citados módulos de formación general para realizar la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio, abriéndose una segunda vía para continuar sus estudios. Es cierto que para que puedan conseguir plaza en un ciclo formativo su nota media ha de estar por encima de la media, ya que compiten con los graduados en ESO los cuales tienen prioridad.

Durante la realización del módulo de formación en centros de trabajo, el alumnado se da cuenta de la dureza del trabajo real, que al final de éstas el empresario no los suele contratar por su minoría de edad (aquellos menores de 18 años) o porque no tienen el graduado en secundaria.

Estos tres eventos hacen recapacitar de nuevo al alumnado, que percibe como si continua sus estudios tendrá más posibilidades de que se le contrate.

Mi experiencia en el primer curso de PCPI, como profesor técnico de formación profesional, con 18 horas lectivas semanales con el grupo, y en estrecha coordinación con mi compañera/o (diplomada/o en Magisterio-educación especial), la cual imparte los módulos de formación general, ha sido muy gratificante, viendo como la mayoría del alumnado se iba decantando progresivamente por continuar sus estudios. Como alumnos con fracaso escolar se reenganchaban al sistema educativo, al percibir la realidad de la calle.

Uno de los problemas con que cuentan los PCPI es la alta demanda de alumnos respecto al número de centros que los imparten, así como que los grupos apenas se desdoblán, convirtiéndose en falta de plazas. Como son estudios relativamente nuevos, con tan solo 3 años de existencia, esperemos que la administración educativa los potencie en un futuro cercano.

El objetivo del Gobierno es ofrecer el curso que viene 80.000 plazas de PCPI a nivel nacional, lo que llegaría aproximadamente al 8% de los escolares de 15 y 16 años.

Actualmente se conceden subvenciones a corporaciones locales de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a las asociaciones de municipios y provincias de carácter autonómico, asociaciones profesionales y organizaciones no gubernamentales legalmente constituidas, para el desarrollo de los módulos obligatorios de los PCPI (es decir para impartir el 1º curso).

La cuantía máxima de la ayuda económica de la última convocatoria, para participar en el desarrollo de los módulos anteriormente citados, es de 25.000 euros.

Perfiles profesionales de los PCPI, a día de hoy, en Andalucía.

•	Auxiliar de alojamientos turísticos y catering
•	Auxiliar de carpintería
•	Auxiliar de comercio y almacén
•	Auxiliar de floristería
•	Auxiliar de Instalaciones Electrotécnicas y de Comunicaciones

• Auxiliar en operaciones de acabado y pintura
• Auxiliar en viveros, jardines y parques
• Auxiliar Informático
• Auxiliar de Peluquería
• Auxiliar de reparación de calzado, marroquinería y realización de artículos de guarnicionería
• Ayudante de albañilería
• Ayudante de Cocina
• Ayudante de Fontanería y Calefacción-Climatización
• Auxiliar de Gestión Administrativa
• Auxiliar de mantenimiento de vehículos
• Auxiliar de tapicería y entelados
• Auxiliar de técnicas estéticas
• Auxiliar de agricultura y transformación agroalimentaria
• Auxiliar de servicios de restauración
• Operario de cortinaje y complementos de decoración
• Operario de industria alimentaria
• Operario de lavandería y arreglos de artículos textiles
• Operario de Soldadura y Construcciones Metálicas y Tecnoplásticas

2. El aspecto educativo en el nuevo anteproyecto de ley de economía sostenible.

La nueva ley de economía sostenible, cuyo anteproyecto de ley se está debatiendo, flexibilizará el acceso a la FP como la movilidad entre PCPI-FP-Bachillerato-Enseñanza universitaria, fomentándose la enseñanza a distancia.

Igualmente se incrementa la participación de las empresas privadas en el diseño y ejecución de la oferta formativa, permitiendo que los profesores puedan realizar estancias temporales para realizar formación en las anteriores y éstas puedan utilizar las instalaciones de los centros educativos. El objetivo es que la formación se realice con los equipamientos más actuales y que las entidades privadas colaboren con su experiencia en la construcción y adquisición de equipamientos para centros de FP públicos, ya que solamente ellas están en contacto cotidiano con la realidad, y conocen las particularidades que se necesitan para hacer que las enseñanzas se adapten y puedan formar a alumnos competitivos.



Nuevas pasarelas

El director general de FP del Ministerio de Educación, Miguel Soler, ha señalado que "la idea es que no haya ninguna vía cerrada entre unas acciones formativas y otras, sino establecer pasarelas para que a nadie le toque volver atrás para poder continuar estudiando. Pretendemos que haya mucha mayor permeabilidad en el sistema educativo, para que sea más flexible y adaptado a la sociedad". (Fuente: El país; 15/1/2010; Pasarelas contra el fracaso escolar)

El objetivo de las autoridades educativas es el de elevar el nivel de formación de la población. Dentro de una década, se estima que sólo un 15% de los empleos serán para personas sin formación, por lo que el 85% de los ciudadanos deberá tener un título mínimo de Grado Medio o Bachillerato para tener posibilidades de inserción laboral.

Con esta reforma, el camino clásico de ESO a formación profesional ó ESO a Bachillerato y a la universidad amplía sus posibilidades. Se podrá acceder a los Grados Medios de formación profesional sin el título de ESO, habiendo aprobado el primer curso de un programa de cualificación profesional inicial. Con esta nueva opción se intenta hacer disminuir el número de alumnos que deja de estudiar tras haber fracasado en la ESO.

Los titulados en FP de Grado Medio también podrán optar a sacarse el título de Bachillerato en un solo curso y no en dos, con la profundización en competencias clave y formación tecnológica basadas en los objetivos generales del Bachillerato. Con esta medida, el Gobierno pretende que los jóvenes permanezcan el máximo tiempo posible en el sistema educativo a través de estas pasarelas.

Los titulados de FP de Grado Superior, que actualmente pueden comenzar una carrera universitaria sin hacer la Prueba de selectividad, tendrán reconocido por ley la convalidación de 30 créditos ECTS si la carrera está relacionada con el título de FP que se estudió. También las futuras prácticas de la carrera podrán ser convalidadas por las que ya hizo el alumno en FP. El Gobierno promoverá una oferta integrada de enseñanzas universitarias y de ciclos formativos superiores de formación profesional al ubicarlos en un mismo campus.

Se exigirá que todo alumno que salga con el título de grado universitario posea un nivel en una segunda lengua equivalente al nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), con el objetivo de que la movilidad de residencia a los países de la comunidad europea no sea un lastre para los futuros titulados.

Bibliografía:

- El País: J. A. AUNIÓN 15/01/2010: Pasarelas contra el fracaso escolar
- BOJA núm. 157; ORDEN de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial.
- BOJA núm. 191; RESOLUCIÓN de 1 de septiembre de 2008, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente.
- Anteproyecto de ley de economía sostenible.

Javier Escobar Maya

LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL MEDIO ESCOLAR: UNA APUESTA POR EL BIENESTAR Y LA CALIDAD DE VIDA

Marta Mulas Miranda

1. ORIENTACIONES GENERALES

Es un concepto complejo de definir pues acoge al hombre en su totalidad, de forma holística, y también a su contexto en sus vertientes ecológica y social. Si se fundamentan bien los conceptos de educación para la salud, podremos considerar de forma más sólida cuál es el sentido actual de dicha expresión.

1.1. EL TÉRMINO "EDUCACIÓN"

Determinar el sentido de la educación nos lleva a establecer sus características diferenciales:

Educación como hecho y como reflexión teórica o conceptualización de un hecho. Identificar a la educación como un mero o cambio o desarrollo en el individuo, no explica una modificación cualitativa favorable al mismo, puesto que hay desarrollos buenos pero también malos. Etimológicamente "educere" (extraer, sacar a la luz, desde dentro hacia fuera) y "educare" (criar, nutrir, alimentar) hacen referencia a la raíz "duco" (sacar, traer, llevar, hacer salir, guiar...). Un doble sentido está implícito: la educación necesita de ayuda, pero la decisión interna del discente es decisiva; surgen así dos vertientes: la heteroeducación y la autoeducación. La noción de educación es simbiótica entre Educare y Educere.

La educación como hecho y la reflexión sobre ella aparecen en las diversas formas culturales como integrante de la vida de los grupos sociales y de su pervivencia histórica.

Cuando la Pedagogía pretende un análisis científico, la conceptualización de la Educación es su principal tarea. Al radicar la educación en el ser del hombre, cabe preguntarse qué lugar ocupa el hombre en su entorno y en relación con los demás. Las posiciones teóricas son diversas así como la escala de valores de los respectivos autores que ponen el énfasis en una u otra de sus notas características.

Cuando se analiza el contenido de la educación se consideran notas diferenciales: referencia al hombre, intencionalidad, optimización, procesual (comunicación, relación), desarrollo de las facultades o aptitudes humanas (realización personal), socialización (transformación social, compromiso), ayuda, servicio o auxilio y búsqueda de la felicidad. A continuación se analizan estos aspectos:

- La referencia al hombre. Sólo el hombre puede reflexionar sobre sí y su entorno e interrogarse sobre el modo de mejorar la realidad. La racionalidad humana permite la generación de la cultura, la integración de los conocimientos, los modos de relación y formas de vida, el lenguaje, el trabajo, la autonomía y la libertad. La pedagogía debe examinar críticamente el problema de los fines y valores de la educación, de las pautas y patrones que rigen el proceso educativo, justificando su alcance vital y humano, su entronque social y cultural, y fundamentando crítica y racionalmente su importancia formativa.
- La Intencionalidad. Es una propiedad que afecta a la actividad o comportamiento humano. Se postula desde diversos ángulos:
 - Del agente educador. Se interpreta como hetero-educación y se asigna al educador la intencionalidad de su acción.
 - En el educando. Se sitúan en él la conciencia y la intencionalidad propias de la educación.
 - En el educador y en el educando. Restringe la noción de educación, no tendría sentido designar por educación la influencia madre-hijo o la autoeducación en sentido estricto.
 - No explícita. La educación es un proceso que produce o genera un efecto determinado de ordinario estimado como deseable.

La influencia que implica educación es la que procede de otros seres humanos. Las realidades "no personales" de la naturaleza o la cultura, el "medio", aún cuando ejercen influencias, no actúan y por ello no se puede decir que eduquen. En la intencionalidad no explícita, anidan factores educativos fuera de la planificación sistemática de la educación, pero siempre exigirá la percepción, la conciencia de la finalidad misma.

La intencionalidad educativa exige el respeto a las libertades de las conciencias de los alumnos, es precisa la conciliación de la dignidad de los valores elegidos con la estimación y aceptación de los alumnos. Solo así puede entenderse la fundamentación objetiva y subjetiva de la educación.

- La optimización. Al final de la acción educativa esperamos que los educandos sean más valiosos... la calidad de la educación viene determinada por la dignidad, profundidad y extensión de los valores que hayamos sido capaces de suscitar y actualizar.

- Educación es proceso. Toda acción humana, todo comportamiento o conducta, puede analizarse como interacción: como acción entre sí o entre los hombres. La relación humana es lo que define a la realidad social de las mujeres y los hombres. De ahí que la realidad relacional y su fenomenología concurrente (elementos, influencias y consecuencias) protagonizada por el hombre, deba ser objeto sobre la que se aplique el conocimiento de las ciencias humanas. El hombre establece relación con la ciencia, la técnica y el arte pero va a depender esencialmente de la relación que establezca con el otro. El ser con es un rasgo connatural y necesario que posibilita que la persona llegue a ser lo que es. El valor en la existencia del yo, del encuentro y de la comunicación interpersonal, puede considerarse una cuestión nuclear de la reflexión filosófica, antropológica y psicológica de nuestro tiempo.
- El desarrollo de aptitudes o capacidades específicamente humanas. Se refiere a la educabilidad como posibilidad subjetiva de desarrollo.
- La socialización. Es el proceso educativo que permite el ajuste social del individuo.
- Ayuda y auxilio. Hacen referencia a la educabilidad desde la perspectiva del educador.
- La Felicidad. Ha sido considerada como el fin clásico de la educación.

2. LA EDUCACIÓN COMO SISTEMA.

El sistema educativo es un sistema abierto por el intercambio de información que realiza con el medio que lo envuelve y es cerrado en tanto que es por sí mismo capaz de controlarse. La educación es un sistema abierto inserto en un medio humano y sociocultural complejo y multiforme en cuya funcionalidad queda integrada la educación como "determinante-determinado", influyendo decisivamente en dicho medio y siendo a su vez influida decisivamente por él".

Desde una perspectiva integral, el personalismo concibe la educación al servicio del individuo y de la sociedad.

El proceso se inicia en la familia y se ayuda con la escuela. El sistema incluye los medios de comunicación de masas, grupos informales, ambiente urbano, clase social, la formación permanente o continua en el trabajo, ocio, tiempo libre, etc.

El Sistema Educativo puede definirse como: "un subsistema del sistema formado por la interacción dinámica con capacidad procesual respecto de unos objetivos, de la totalidad de las instituciones, elementos, unidades, grupos y aspectos sociales o de índole social que posean total o parcialmente una función educadora mediante la internalización de un elenco cultural y de pautas y normas de acción así como de significaciones, acordes con los valores sociales establecidos".

El Sistema Educativo es un sistema de comunicación por el que se cumple la función social del propio sistema, con las siguientes dimensiones: signo, saberes, posibilidad de utilización y estructuración.

Un concepto esencial y comprensivo de la educación debe abarcar:

- Acción y efecto de educar.
- Proceso humano, se refiere al hombre.
- Referencia a los fines de la misma.
- Mejora o perfeccionamiento humano
- Inscrito en un sistema de valores del cual recibe inspiración y guía.
- Derecho fundamental de la persona
- Consideración de la persona como un todo y unidad psicofísica indivisible. Integra todos los aspectos de la existencia individual y social, sin excluir, la dimensión ética o religiosa en el respeto a la libertad de conciencia y a las convicciones íntimas de los educandos.

3. LA EDUCACIÓN: LÍMITES Y POSIBILIDADES.

La naturaleza indeterminada del ser necesita de la acción educadora. La educabilidad (plasticidad o potencialidad para ser educado) es categoría esencial del hombre en la que surge el proceso educativo. Los límites de la educación se determinan por la herencia, el medio y el ejercicio de la libertad humana. El educador no debe estimar el poder de la educación ni menor ni mayor de lo que es en realidad.

La propiedad del educador o educatividad es la posibilidad real de influir decisivamente en la formación de otra persona. Esta capacidad puede aplicarse a instituciones como familia, escuela, etc.

La autoeducación en sentido absoluto no es posible pues el ser humano está sometido a influencias. Sin embargo, el aprendizaje es inmanente, por lo que la tarea de enseñar resultaría inútil si aquél no tiene lugar. La autoeducación en cuanto que supone la significación

para el sujeto que aprende sí es posible. Se complementa con la heteroeducación en cuanto que, la actividad del educador facilita o ayuda al esfuerzo discente para conseguir un desarrollo de sus capacidades de un modo óptimo.

4. CONCEPTO DE SALUD A LO LARGO DEL TIEMPO.

Etimológicamente salud proviene del latín "salus" y significa el estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones.

El sentido de la salud ha ido evolucionando. En los primeros años de la historia se entendía la enfermedad como un castigo divino (pensamiento mágico religioso).

Fueron las civilizaciones egipcia y mesopotámica las que iniciaron un cambio conceptual introduciendo la higiene personal y pública incluyendo alimentación, comportamiento sexual y profilaxis de las enfermedades transmisibles.

Higiene y juramento Hipocrático tienen sus orígenes en la mitología griega: Higea "diosa de la Salud" e Hipócrates "padre de la medicina".

El pueblo romano contribuyó con la aplicación de sus conocimientos urbanísticos a la salud pública con la creación de acueductos.

En la Edad Media se enseña la medicina Hipocrática.

En el Renacimiento ideas innovadoras motivaron grandes cambios.

En el siglo XIX con los avances en bacteriología y en el XX con el descubrimiento de la penicilina, comercialización de antibióticos, centros de la Seguridad Social, campañas de vacunación, etc. se abren nuevas perspectivas y se descubre el carácter multifactorial de la enfermedad. Estos hechos propiciaron el cambio conceptual de formular la salud en términos negativos a una consideración positiva.

La Organización Mundial de la Salud en 1946 define la salud como "Completo estado de bienestar físico, psíquico y social". A pesar de incluir las dimensiones psíquica y social sufrió numerosas críticas calificándola de absoluta, estática y utópica.

Numerosas definiciones surgen pero en todas se encuentra un elemento común: la formulación de la salud en términos positivos. La salud en la actualidad no se entiende ya como ausencia de enfermedad.

Matarazzo utiliza "salud conductual" para estimular la responsabilidad individual hacia la aplicación de conocimientos y técnicas derivadas de las ciencias biomédicas y conductuales para la prevención de las enfermedades y disfunciones y para el mantenimiento de la salud a través de la iniciativa individual y las sociales.

En la década de los setenta se pone de manifiesto la influencia de factores ambientales y sociales y la necesidad de dirigir la acción educativa no sólo hacia el individuo, sino también hacia la interacción con el medio.

Illich argumenta que la salud es la capacidad de adaptación al entorno cambiante; la capacidad de crecer, de envejecer, de curarse, de sufrir y esperar la muerte en paz. Se aprecia la valoración de la autonomía y el autocuidado. Asimismo, el sufrimiento y la muerte son parte integrante de la vida y considera que se puede vivir en salud aunque se sufra.

La Oficina Regional para Europa entiende la salud como "la capacidad de realización personal y de responder positivamente a los retos del ambiente". La interacción con el medio es fundamental para permanecer en salud, pues salud y enfermedad provienen de nuestro patrimonio genético y dependen de las reacciones de nuestro organismo a los estímulos del ambiente físico, biológico, psicológico, social y cultural.

En resumen, el concepto actual de salud sería: Conjunto de condiciones físicas, psíquicas y sociales que permitan a la persona desarrollar y ejercer todas sus facultades en armonía y relación con su propio entorno.

5. ¿QUÉ SIGNIFICA EDUCACIÓN PARA LA SALUD?

Esta disciplina se constituye como materia autónoma por primera vez en 1921 con el primer programa de EPS aunque la terminología se empleó por primera vez en 1919.

Hasta 1937 no se establece una cualificación profesional, y en 1977 se edita un documento que regula las funciones de los educadores de la salud pública como profesionales que contribuyen a la reducción de problemas de salud y a elevar el nivel de bienestar en la sociedad.

Muchas son las definiciones de Educación para la Salud. Una de las más debatidas ha sido la de la Organización Mundial de la Salud: "acción ejercida sobre el educando para un cambio de comportamiento", la crítica se asienta sobre la expresión "acción ejercida" pues se

entiende que limita la autonomía del alumno lo que se traduciría en ineficacia puesto que cualquier objetivo de enseñanza-aprendizaje que no respete la autonomía no se interioriza y por tanto, no se aprende.

La 36ª Asamblea Mundial de la Salud define: cualquier combinación de actividades de información y educación para alcanzar la salud y buscar ayuda cuando sea preciso.

En Estados Unidos se define como el proceso de asistencia a la persona, individual o colectivamente, de manera que pueda tomar decisiones, una vez que ha sido informado en materias que afectan a su salud personal y a la de la comunidad.

W. Gordon afirma: "toda aquella combinación de experiencias de aprendizaje planificada, destinada a facilitar cambios de comportamientos saludables".

Salleras, por su parte, lo define como "proceso que informa, motiva y ayuda a la población a adoptar y mantener prácticas y estilos de vida saludables, propugnando los cambios ambientales para facilitar los objetivos, y dirige la formación profesional y la investigación a los mismos objetivos".

Partiendo de entender la salud como un proceso optimizador y de integración, y la salud como bienestar físico, psíquico y social, provisionalmente se define la Educación para la Salud como "un proceso de educación permanente que se inicia en los primeros años de la infancia orientado hacia el conocimiento de sí mismo en todas sus dimensiones y también del ambiente en sus dimensiones ecológica y social, con objeto de poder tener una vida sana y participar en la salud colectiva".

La Educación para la Salud tiene una función preventiva y correctiva que exige dotar a la persona, familia y otros grupos de conocimientos necesarios para prevenir enfermedades, pero su fin principal está en promover estilos de vida saludables.

Los hábitos saludables están insertos en un contexto o entramado social que determinan los estilos de vida, por lo que las estrategias educativas deberán dirigirse al conjunto de comportamientos y a los contextos donde se desarrollan, pues las conductas difícilmente se modificarán si no se promueven cambios ambientales adecuados.

Por otra parte, el hombre en el uso de su libertad no es un ser determinado, aunque sí condicionado por una serie de factores ambientales y por sus propios hábitos de conducta, por lo que el esfuerzo y la lucha personal deben orientarse a ambos aspectos.

Es en la familia donde debe iniciarse esta lucha por ser la primera institución socializadora, se une la escuela y otras instituciones donde la participación activa de todos los miembros se hace necesaria para la resolución de los problemas, en función con las necesidades de cada grupo en su determinado contexto.

5.1. FACTORES QUE DETERMINAN EL NIVEL DE SALUD-ENFERMEDAD EN UNA POBLACIÓN

La salud es un bien apreciado como medio para alcanzar el bienestar físico, psíquico y social pero no podemos olvidar la enfermedad. Además de la disposición genética de cada uno, el hombre está condicionado por su capacidad de adaptación al entorno y los cambios sociales que se producen impiden una adaptación óptima en las tres dimensiones que producen grandes desajustes.

Superadas unas patologías clásicas gracias a los avances, el ser humano se ve afectado por otros grandes males como son: las enfermedades transmisibles y las enfermedades degenerativas. En cuanto a las primeras, de gran magnitud es el SIDA que aunque parece tener un origen remoto, los cambios sociales y los estilos de vida actuales han propiciado de forma alarmante su propagación. A pesar de los avances en su tratamiento persiste el número de infecciones anuales, lo cual indica un fracaso de la prevención primaria. Esta enfermedad, en un principio, afectaba a determinados grupos pero hoy se sabe que el peligro no radica en pertenecer a esos grupos, sino en la realización de determinadas prácticas. Aunque se ha mejorado la calidad de vida de los afectados no existe una vacuna disponible para su curación, por lo que la prevención es la única forma posible de no contagio y la prevención no es posible sin educación.

Respecto a las enfermedades degenerativas, que afectan a grandes núcleos de población de países desarrollados, gran parte de la morbilidad y mortalidad asociadas a los factores de riesgo (obesidad, dietas ricas en grasas y bajas en fibra, etc.) se podrían prevenir desarrollando desde la infancia estilos de vida saludables.

Se ha estudiado también la influencia del estrés continuado que pueden provocar un número elevado de enfermedades. Los estresadores mayores (muerte de un cónyuge) debilitan el sistema inmunológico por un año.

Últimamente se está considerando la estabilidad emocional pieza clave en la prevención o desarrollo de numerosas enfermedades. Algunas emociones negativas tienen un efecto directo sobre la contractilidad de la arteria coronaria y los infartos. El control de los factores de riesgo tradicionales es insuficiente en cuanto efecto preventivo si el organismo no se encuentra sosegado.

Los factores ambientales van reduciendo las posibilidades de vivir en salud en el hombre en la medida en que el ambiente se hace más complejo, más dinámico y más recargado de elementos extraños a nuestra biología y ecología.

Así pues, son determinantes de la salud:

- Biología humana (envejecimiento, herencia genética)
- Medio ambiente físico y social (contaminación, pobreza...)
- Estilo de vida (alimentación, ejercicio, drogas, estrés...)
- Sistema de asistencia sanitaria (cobertura, calidad...)

Los factores que condicionan la salud pueden ser económicos, educativos, políticos, ambientales, sanitarios, sociales, etc siendo una de las causas principales de diferencias de salud entre los diferentes grupos sociales la falta de distribución de recursos.

Conseguir la salud óptima supone cumplir los objetivos: paz, alimentos y agua suficiente, educación sanitaria y justicia social pertinentes, viviendas dignas, planificación y programas de investigación comunitarios y organización de estructuras sanitarias a todos los niveles.

5.2. CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

El objeto de atención para la Educación para la Salud son todos los miembros de la sociedad. La salud es un derecho y es obligación de los poderes públicos arbitrar los medios necesarios para proteger la calidad de vida y defender y restaurar el medio ambiente apoyándose en la solidaridad colectiva. Las necesidades de individuos y colectivos son distintas lo que justifica la diversidad de programas y el hecho de que surjan nuevos espacios educativos para satisfacer dichas necesidades como un proceso de educación permanente.

Principal escenario es la escuela que interviene con personas en período de formación física, psíquica y social, es importante puesto que las actitudes radicales se adquieren en la infancia mediante la configuración de las convicciones, y el desarrollo, no solo transcurre con arreglo a las leyes biogenéticas, sino a diversos factores ambientales y experienciales.

Para la consolidación de la Educación para la salud es necesario el desarrollo de actitudes, hábitos y comportamientos positivos, fundamentados en un sistema de valores. Son necesarios procesos y técnicas metodológicas para la reflexión y valoración de la salud y un ambiente saludable en el centro. Existe relación entre el rendimiento escolar y el estado de salud.

La integración curricular de la Educación para la salud tiene un sentido transversal, no supone añadir materias al currículo, sino dar un nuevo sentido al mismo para dar respuesta a los problemas que se van configurando consecuencia de los cambios sociales. Para ello es necesaria la colaboración de todas las materias que lo configuran; pues aunque existen respuestas educativas específicas a determinados problemas, debe haber programas coherentes para evitar el riesgo pues no se trata de ver la salud desde una perspectiva negativa y en términos de problemas. El enfoque educativo de la salud debe además de proteger de riesgos, ser una fuerza promotora de salud que atienda al niño en todas sus necesidades y en un sentido holístico e integral.

La escuela tiene la responsabilidad de presentar informaciones adecuadas sobre la salud, ayudar a aclarar las actitudes de los alumnos y a comprender los valores que yacen detrás de elecciones saludables, ayudándoles así a hacer estas elecciones.

Las áreas de contenidos en un programa escolar de Educación para la salud son:

- Cuidados personales
- Relaciones personales y humanas (incluye educación sexual y aspectos de salud mental y emocional)
- Educación alimentaria
- Uso y abuso de medicamentos y drogas
- Medio-ambiente y salud
- Seguridad y prevención de accidentes
- Educación para el consumo
- Salud comunitaria y su utilización
- Vida familiar
- Prevención y control de enfermedades

No hay que olvidar que además de la respuesta a los problemas de salud actuales, existen otras necesidades de salud específica que se derivan de cada contexto y que deben ser incluidas también en el currículo una vez identificadas.

La escuela debe convertirse en una "escuela saludable" que se ocupe de la salud de todos sus miembros y capaz de velar por las condiciones de salud del centro considerando la importancia del contexto.

La interacción Familia-escuela es fundamental pues escalas de valores contradictorias entre ambas instituciones son fuente de conflicto para el niño. La escuela ha de ser una continuación del ambiente familiar, de las vivencias y experiencias del niño.

La red europea de escuelas promotoras de la salud tiene como finalidad facilitar a la comunidad educativa la adopción de formas de vida saludables en un ambiente favorable a la salud. Sus objetivos son:

- Favorecer modos de vida sanos y ofrecer opciones realistas y atractivas
- Definir unos objetivos claros
- Ofrecer un marco de trabajo y estudio saludables (comedores, edificio, acceso)
- Desarrollar el sentido de responsabilidad individual, familiar y social
- Desarrollo físico, psíquico y social, y la adquisición de una imagen positiva de sí mismo.
- Favorecer las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y el entorno
- Integran la Educación para la salud en el Proyecto Curricular de forma coherente, utilizando metodologías participativas
- Proporcionar conocimientos y habilidades para adoptar decisiones responsables.
- Identificar y utilizar los recursos existentes en la colectividad
- Ampliar la concepción de servicios de salud escolar que ayude a la comunidad a utilizar adecuadamente el sistema sanitario

La colaboración entre los organismos que forman la red se centra en: Evitar la duplicidad de acciones, Aportar un marco coherente para la innovación, difundir ejemplos de prácticas adecuadas y repartir equitativamente entre las escuelas los recursos de promoción de la salud.

La organización cuenta con un Comité Internacional de Planificación a nivel europeo, un centro de apoyo y coordinación nacional, la selección de centros educativos y la constitución de un equipo y de un coordinador en cada centro.

Otro de los escenarios para la Educación para la salud es el contexto laboral. Numerosas enfermedades, incapacitaciones e incluso muertes están relacionadas con las condiciones de trabajo. Los programas deberían orientarse tanto a la prevención como a satisfacer las necesidades de producir cambios positivos tanto de la organización como ambientales y de comportamiento.

La Educación para la salud en el ámbito comunitario puede actuar hacia la protección y fomento de la salud de todas las personas que habitan en ella. Las acciones deben estar dentro de un plan general de salud pública al ser los problemas multifactoriales. Las actividades aisladas no dan buenos resultados.

La mejora de la salud implica a los sistemas sanitarios para investigar los problemas y necesidades de salud, estableciendo un Plan de Salud que tenga en cuenta unas expectativas razonables, que considere los valores permanentes que identifican al hombre, al grupo social y a la organización y asuma los cambios sociales y las nuevas necesidades.

La planificación debe orientarse hacia la resolución de problemas de salud del entorno y hacia una mejor calidad de vida, por lo que el proyecto ha de considerar la realidad de forma unitaria y al hombre en interacción con el medio

6. CONCLUSIONES.

La salud hoy por hoy ya no se considera simplemente como la ausencia de enfermedad, sino que se entiende que una persona está sana cuando goza de un estado de bienestar general y es consciente de ello.

La educación para la salud es un proceso, planificado y sistemático, de comunicación y enseñanza-aprendizaje orientado a facilitar la adquisición, elección y mantenimiento de conductas saludables y, al mismo tiempo, hacer difíciles las prácticas de riesgo para la salud. Ha de ofrecer a los alumnos y alumnas las oportunidades de aprendizaje, no sólo para la adquisición de habilidades cognitivas, sino también habilidades sociales que favorezcan la salud individual y la de la comunidad (Don Nutbeam, 1998).

Se busca que las personas sepan, pero también que quieran y que puedan comportarse de forma saludable, mediante el desarrollo de todas sus capacidades y a través de la reflexión, la creatividad, la motivación, el espíritu crítico, la autoestima y la autonomía. En educación para la salud, como en cualquier tema de educación en valores, juega un papel fundamental la familia. Muchos de los hábitos y costumbres que se adquieren de la familia acompañan a las personas a lo largo de toda la vida. Para ello, los padres y las madres deben tener en cuenta la necesidad de inculcar en sus hijos e hijas los valores necesarios para que desarrollen estilos de vida saludables y autonomía personal.

Todos los niños y niñas permanecen en la escuela muchas horas al día, durante una etapa de su vida de especial trascendencia para su evolución física y psíquica, en la que el aprendizaje e interiorización de comportamientos saludables son más fáciles de adquirir. El desarrollo de la Educación para la salud en la escuela viene condicionado por un compromiso de la comunidad escolar que propugne los valores básicos para la vida y la convivencia: la libertad, la igualdad, la justicia y la solidaridad, la tolerancia y el respeto, la paz, la responsabilidad y la salud, entre otros principios necesarios para dar una respuesta educativa a los problemas de nuestra sociedad, tales

como la degradación ambiental, la agresividad y la violencia, el consumismo, la discriminación y actitudes antisociales o los estilos de vida poco saludables. En definitiva, una respuesta educativa a la realidad social que compartimos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- CARVAJAL RODRÍGUEZ, CIRELDA Y CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ. Educación para la salud en la escuela .Editorial Pueblo y Educación. Habana, 2000.
- AGUADO, C.: Educación para la Salud. Experiencias. Santillana. Madrid, 1986.
- ESEVERRI, C. y otros: Educar para la Salud. Ed. CCS. Madrid.
- POLAINO-LORENTE, A.: Educación sanitaria. Principios, métodos y aplicaciones. Ed. Díaz de Santos, Madrid, 1987.
- SERRANO, M^o I.: Educación para la salud y participación comunitaria: Una perspectiva metodológica. Ed. Díaz de Santos, Madrid, 1987.
- QUINTANA CABANAS, J.M.: Pedagogía Social. Dykinson. Madrid, 1984.
- Cerqueira María. T. Promoción de Salud y Educación para la Salud. Retos y Perspectivas, 1996.
- Cardacci, Dora. (1980). Educación para la salud. Evolución Histórica. República Dominicana. Editorial Editorama. Tomo I.

Marta Mulas Miranda

LA NECESIDAD DE COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

Matilde María Guerra Rodríguez

La importancia de las relaciones con otras personas (especialmente dentro de la familia) es una constante en todos los estudios sobre el desarrollo humano. Disponemos de muchos estudios en los que se confirma la idea de que la familia en general, y muy particularmente, los padres, son agentes decisivos en la socialización y en la conformación de la personalidad del individuo.

Desde el punto de vista de los hijos, la familia constituye el primer contexto de socialización y, aunque no es el único, se considera uno de los más cruciales.

La familia constituye para el niño y la niña un entorno y escenario vital, en el que se establecen unas relaciones interpersonales específicas a través de las cuales comenzamos a adquirir los elementos característicos de nuestra cultura, los valores y creencias que la caracterizan, la información sobre cómo se configuran las relaciones sociales y cómo comportarse en cada situación e, incluso, el modo en que cada uno piensa y siente acerca de sí mismo. Por ello, en el proceso de instrucción formal que se desarrolla en el ámbito escolar no se puede dejar de considerar la influencia que la familia ejerce en el educando.

El profesional de la educación debe conocer los procesos que tienen lugar en la familia y que contribuyen, junto con la educación formal, a que el niño se desarrolle de la forma más rica y completa posible. Además, desde la escuela debe fomentarse la colaboración entre el centro y la familia, para una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos/as.

En este sentido, el promover esta colaboración es una de las funciones asignadas al psicopedagogo/a, como orientador educativo en los centros de primaria y secundaria. Asimismo, otra de sus funciones que se le encomienda es el asesoramiento familiar, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos/as.

Con este tema pretendemos iniciar al futuro profesional de la educación en el conocimiento del ámbito educativo familiar y sus semejanzas y diferencias con el ámbito escolar (en sus objetivos educativos y socializadores, en sus responsabilidades, en el tipo de actividades que generan, etc.), ya que esta formación les resultará útil tanto para su propia actuación con el niño, como para promover la colaboración entre familia y escuela, tan importante y necesaria para el desarrollo de sus alumnos. Así mismo, pretendemos sugerir algunas fórmulas concretas para fomentar esta relación, así como para la formación a padres.

FAMILIA Y ESCUELA.

Cuando hojeamos los resultados de las últimas evaluaciones sobre la educación primaria realizadas por el Instituto Nacional de Calida y Evaluación (INCE, 2000), no dejan de sorprendernos ciertos datos relativos a la relación entre familia y escuela. Por ejemplo, solo un 2% de los padres participan en el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el centro escolar, un 21% lo hace en actividades extraescolares y un 18% en otras actividades de apoyo. También es bastante pobre la participación en las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAs): el 42,7% no pertenece a ellas y el 44% se limita a pagar las cuotas. Respecto a la implicación en el Consejo Escolar, los datos no son más alentadores, el 40% de los encuestados afirma desconocer su existencia y el 58% ignora sus funciones. Además, se constata una tendencia progresivamente decreciente en los índices de participación en las elecciones a estos órganos de gestión desde 1986 (Consejo Escolar del Estado, 1996).

A pesar de esta escasa participación, los padres manifiestan sentirse satisfechos con la escuela, así el 92% de los padres manifiesta estar muy o bastante satisfecho con los maestros de sus hijos, el 91% no ha tenido conflictos con ellos, el 86% evalúa la información obtenida de los centros como muy o bastante satisfactoria y solo el 2% cambiaría a su hijo de centro (INCE, 2001).

Por tanto, las medidas nacionales de participación y satisfacción de los padres en los centros educativos de sus hijos muestran que la mayoría se encuadran en el grupo de padres satisfechos que no participan. Lo que nos muestran estos resultados es que, en general, los padres españoles delegan sus funciones educativas en los profesionales de la educación. Este mismo autor afirma que es posible identificar en los maestros una actitud que complementa la dejación que han asumido los padres; se refiere a los escasos esfuerzos por integrar a la familia en la vida escolar, o construir un proyecto educativo conjunto.

Estos datos muestran el distanciamiento actual entre la familia y la escuela. Entre las razones que pueden explicar este alejamiento se ha considerado el momento histórico en el que nos encontramos. Así, el mundo cambiante, mediático y de la información que abre el siglo XXI está exigiendo tanto a la familia como a la escuela importantes cambios. Ambas instituciones están viviendo un momento crítico en sus respectivas historias y se encuentran sumidas en sus propios procesos de reestructuración y adaptación a dichos cambios que acontecen a un ritmo casi frenético; esto ha incrementado el grado de exigencia mutua y la tendencia a la "delegación educativa". En esta situación no es fácil que las relaciones sean fluidas; paradójicamente, la misma situación histórica exige aunar esfuerzos para afrontar la función educativa, requiriendo una mayor colaboración entre ambas instituciones.

Además la intensificación de la relación entre familia y escuela no solo es necesaria por la exigencia de la situación histórica actual, también desde el punto de vista teórico se apunta la necesidad de colaboración entre los dos contextos educativos. Así, basándonos en el enfoque ecológico-sistémico, podemos decir que además de ser importante la calidad del contexto familiar y escolar como escenarios primarios de desarrollo, también lo es la relación entre ambos. En este apartado vamos a profundizar un poco más en las razones teóricas que surgieron una mayor y mejor relación entre la familia y la escuela. Asimismo nos referimos a la labor que se puede y debe realizar desde el centro escolar en relación a las familias. En este sentido, se presentan posibles fórmulas para promover dicha relación desde el contexto escolar y comentaremos la formación a padres.

Dos contextos para un mismo niño.

El contexto familiar y el contexto escolar comparten una misma meta respecto al niño: ambos persiguen su educación, la promoción de su desarrollo y su protección de ciertos riesgos y peligros. Además, los dos contextos suelen pertenecer a la misma cultura y, por tanto, comparten unos objetivos generales marcados por lo que esa cultura establece como deseable en términos de valores, conductas, capacidades, etc.

Sin embargo, las relaciones y experiencias que el niño vive en cada uno de estos contextos sociales son distintas, ya que cada uno de ellos representa un microsistema con unas características propias (distinta organización, distintas personas, distintas funciones, etc.). Diversos autores se han referido recientemente a las diferencias que se presentan entre ambos ámbitos y sus consecuencias para el desarrollo infantil.

En general, podríamos decir las actividades que tienen lugar en el contexto escolar tienen un carácter más formal, más verbal y más descontextualizado; mientras que las actividades y experiencias en el contexto familiar son más informales, menos fragmentadas, con un mayor valor práctico y una mayor carga emocional y afectiva.

También se han encontrado diferencias en cuanto al tipo de ideas que padres y maestros tienen acerca de la educación y el desarrollo de los niños y niñas; algunas investigaciones realizadas al respecto concluyen que las madres sostienen valores más tradicionales que los maestros, dando más importancia a la obediencia, disciplina estricta y logros académicos.

Estas diferencias que presentan ambos contextos no tiene que se negativas para el desarrollo del niño, de hecho, parece razonable pensar que la posibilidad de participar en distintas estructuras u organizaciones sociales, de realizar distintos tipos de actividades o de establecer relaciones diferentes con sujetos diferentes puede ser enriquecedora para el niño, facilitándoles la adquisición de habilidades y competencias diversas. Sin embargo, en determinados casos estas discontinuidades pueden perjudicar al desarrollo del niño y su adaptación a la escuela. Oliva y Palacios (1998) se refieren a los factores que pueden influir en que estas discontinuidades sean positivas o negativas:

1. La magnitud o el grado de las diferencias. Cuando la discontinuidad es muy marcada entre estos contextos, los efectos en el desarrollo pueden ser negativos, por ejemplo, cuando los niños se enfrentan a experiencias totalmente desconectadas de sus vivencias en la familia, o experimentan que son tratados de forma muy distinta, o que se fomentan valores y conductas contradictorios.
2. El momento evolutivo en que se encuentra el niño. En la educación infantil, el niño es más sensible a diferencias muy marcadas que en etapas posteriores.

Además, la adaptación a la escuela y, por consiguiente, el comportamiento y el rendimiento del niño en la misma se ven afectado por determinadas características familiares, Esta adaptación será más fácil y facilitará el desarrollo adecuado del niño cuando existe una cierta continuidad entre familia y escuela en lo que se refiere a esas características. Siguiendo a los mismos autores, estas características familiares son:

- El uso del lenguaje. Si en el hogar se utiliza un lenguaje elaborado, con complejidad gramatical, vocabulario rico, enunciados largos, abstractos y descontextualizados, los niños presentarán menos problemas de rendimiento escolar.
- La existencia de libros, cuentos, juguetes didácticos. Este tipo de instrumentos potencian habilidades cognitivas y facilitan el aprendizaje de contenidos importantes para el rendimiento escolar. Así mismo son importantes predictores del rendimiento en la escuela: disponer de espacio adaptado al niño y de un horario organizado de acuerdo con las necesidades infantiles, realizar actividades como contar, clasificar o realizar inferencias en juegos, lectura, etc.
- Prácticas educativas de los padres. Los hijos cuyos padres manifiestan un estilo democrático tiene más éxito escolar, ya que es de esperar que sea el estilo utilizado en la escuela.
- Ideas, actitudes y valores educativos. Cuanto más semejantes sean las ideas actitudes y valores educativos que se promueven en casa y en la escuela, menos problemas de adaptación presentarán y mayor rendimiento académico obtendrán los niños,

sobre todo si tenemos en cuenta la influencia que estas ideas y creencias ejercen sobre los juicios, expectativas, evaluaciones y conductas de padres y maestros.

- Apego con los progenitores. Los niños que han desarrollado un apego seguro en casa, tienden a generalizar las relaciones de confianza al colegio con los maestros, siendo las relaciones con ellos más satisfactorias.

En definitiva, la escuela y la familia comparten responsabilidades respecto al desarrollo y educación del niño, aunque a veces la responsabilidad mayor sea para la primera (por ejemplo, transmisión de conocimientos más académicos) o para la segunda (por ejemplo, determinadas adquisiciones que se realizan en los primeros años, como el lenguaje oral, la identidad de género o el control de las emociones). Esto nos lleva a pensar que para el desarrollo armónico y completo del niño la escuela y la familia no deben ni presentar una uniformidad total en lo que se refiere a las actividades y exigencias que se plantean al niño, ni presentar una discontinuidad tan marcada que las demandas y actividades realizadas con el niño lleguen a ser contradictorias. Es necesario que la familia y la escuela funcionen como dos contextos complementarios para el desarrollo del niño, en los que se les planteen actividades y se les realicen demandas diferentes pero complementarias.

CAUCES PARA UNA COLABORACIÓN EFECTIVA ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

En la actualidad, la relación entre familia y escuela suele adoptar alguna de las formas siguientes: en primer lugar, estarían las entrevistas, reuniones o informes de evaluación que se hacen de forma programada, que tienen un carácter formal-burocrático, y que, en muchas ocasiones, son sentidas por los maestros como algo impuesto; en segundo lugar, estarían aquellos encuentros que solo tienen lugar cuando ha surgido algún conflicto o problema y que tienen un carácter sancionador-defensivo. Aparte de estos dos tipos, la relación entre padres y maestros es prácticamente inexistente.

A continuación, nos centraremos en posibles fórmulas de relación y encuentro con los padres que se pueden y se deben potenciar desde la escuela para poder establecer acuerdos comunes que repercutan favorablemente en el desarrollo de los niños.

Una de las manifestaciones que puede tomar la colaboración de escuela y familia es la participación de los padres en los órganos de gestión del centro. El Consejo Escolar es el principal órgano de gestión escolar y está formado por padres, alumnos y maestros; a él corresponde importantes funciones como la aprobación de los presupuestos, el reglamento del régimen interno y la programación general, así como supervisar la actividad general del centro. Este tipo de participación de los padres es fundamental, ya que se toman decisiones importantes que afectan a la educación de sus hijos, sin embargo, no debe ser el único tipo de participación.

En segundo lugar, el centro debe potenciar una comunicación fluida entre los padres y los maestros. Esta comunicación debe ser bidireccional y continua a lo largo de toda la escolaridad, aunque en determinados momentos de la misma como en la escuela infantil o en las transiciones de infantil a primaria a secundaria, ésta deba acentuarse. Los maestros pueden aprovechar este tipo de encuentros para conocer algunos detalles de la vida familiar del niño, mientras que los padres pueden conocer a través de ellos los objetivos, contenidos y métodos del currículum escolar y obtener información sobre la marcha escolar de su hijo. Con esta comunicación bidireccional se deben perseguir dos objetivos fundamentales: el conocimiento mutuo y compartir criterios educativos.

Redding (2000), en una guía sobre familias y centros escolares publicada por la International Bureau of Education en la que se ofrece una serie de conclusiones obtenidas a partir de las investigaciones internacionales más relevantes y sus aplicaciones, afirma que los niños se benefician cuando sus padres y maestros se comunican entre sí en ambas direcciones y que el centro escolar puede y debe crear un ambiente que facilite la comunicación. Como ejemplos de comunicación, el autor propone los siguientes:

- 1) Encuentros planificados entre maestros y padres. Estos encuentros de carácter formal son los que se utilizan tradicionalmente en los centros para informar a los padres sobre la programación y la evaluación. Sin embargo, estos encuentros tienen un enorme potencial para cumplir los objetivos que más arriba planteábamos como fundamentales en la relación entre la familia y la escuela. Además, se pueden planificar encuentros en los que también participen los alumnos.
- 2) Boletines informativos. También son utilizados habitualmente por los maestros para informar a los padres de los progresos del niño en el centro escolar, pero pueden utilizarse en una doble dirección, incluyendo informes de los padres sobre los progresos de los niños en casa sobre temas como: disposición del niño a realizar tareas escolares en casa, tiempo que dedica a la televisión, lectura, etc.
- 3) Informe periódico sobre lo que los niños están aprendiendo en el aula. Estos informes pueden incluir ejemplo de actividades que los padres pueden realizar con sus hijos y que estén relacionadas con lo que se está aprendiendo en el centro.
- 4) Libreta de anotación de tareas, en las que los alumnos anoten las tareas diarias, los maestros, comentarios sobre la ejecución de las mismas y los padres, revisen, firmen y, si lo consideran oportuno, expresen su opinión. Estas libretas, si se utilizan rutinariamente pueden servir para establecer un vínculo de comunicación entre alumno-maestro-padre.

- 5) Otros cauces de comunicación pueden ser: el periódico escolar (se puede animar a los padres a participar escribiendo artículos sobre temas como consejos que darían a otros padres para ayudar a sus hijos en las tareas escolares, lugares con valor educativo que ha visitado recientemente la familia, etc.) encuentros de puertas abiertas padres-maestros (disponer de un horario en el que los padres puede acudir al centro a hablar con los maestros de sus hijos), buzón de sugerencias, tablón de anuncios para los padres, etc.

Otra manifestación de la relación entre escuela y familia es la participación de los padres en actividades escolares y extraescolares (por ejemplo, un taller de manualidades, una excursión, una visita al aula o acontecimientos sociales, como fiestas, representaciones teatrales). Esta participación suele ser muy interesante tanto para los niños como para los padres y los maestros; el disponer de una oferta variada puede dar la posibilidad de participar a padres más y menos ocupados. Este tipo de participación es especialmente importante en los niveles inferiores de la escolarización.

La mayoría de las escuelas ofertan algunos de estos cauces de participación para los padres, sin embargo no en todas se obtienen los mismos resultados. Para que estos cauces de participación sean efectivos y vayan más allá de lo habitual, es necesario adoptar una serie de pautas. En primer lugar, se debe formar tanto a padres (por ejemplo a través de las escuelas de padres, o de actividades organizadas por las asociaciones de padres o por los centros) como a maestros (desde la formación inicial) para afrontar una relación simétrica entre familia y escuela; en segundo lugar, se debe incentivar la participación de los padre, al menos al principio; en tercer lugar, y en una etapa de la relación más avanzada, se deberían desarrollar proyectos de innovación protagonizados por ambas instituciones, por ejemplo grupos de discusión que detecten necesidades y establezcan prioridades. Por último, el autor, propone, que una vez alcanzado los niveles anteriores de participación se puede ampliar la relación a otros entornos comunitarios, como otras organizaciones o grupos no formales que pueden favorecer notablemente la relación entre la familia y el centro al aportar perspectivas más neutrales y nuevas metodologías de cooperación. En nuestro país se han puesto en marcha en los últimos años distintos programas comunitarios que persiguen la construcción de redes sociales amplias de apoyo al desarrollo infantil.

En definitiva, se pueden encontrar muchas vías que permitan avanzar en la colaboración familia-escuela; en este apartado hemos analizado algunas, sin embargo, pensamos que para una colaboración efectiva es indispensable, como primer paso, que tanto padres como maestros estén motivados para ello. Además de con una formación adecuada, esta motivación se puede facilitar si el centro escolar ofrece a los padres varias alternativas de colaboración, procurando la mayor flexibilidad posible en los horarios para que puedan elegir las que más se adaptan a sus posibilidades.

LA FORMACIÓN DE PADRES.

Además de procurar la comunicación entre padres y maestros y facilitar la participación de los primeros en la vida del centro, éste puede apoyar la labor educativa de los padres a través de los programas de formación.

El término "formación de padres" se refiere a un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes. Estos programas de formación responden a un modelo de intervención psicopedagógica preventivo y centra su atención en la vertiente educativa de las prácticas de crianza. Este enfoque se distingue de otras formas de intervención en la familia (guía parental, asistencia y/o terapia familiar) que, desde una perspectiva más clínica enfatiza el tratamiento de los aspectos psicológicos de los padres.

La formación de padres tiene su origen en las escuelas de padres que surgen en los años 20 en París y que inicialmente tienen un carácter moralizante y confesional, adquiriendo posteriormente un carácter más científico.

Estas escuelas de padres proliferaron en nuestro país en los años setenta, estrechamente ligadas a la educación escolar, a través de las que se informa a los padres sobre el desarrollo infantil y sobre el comportamiento adecuado en temas de sexualidad, drogas, etc. Actualmente los programas de formación de padres van más allá de la transmisión de información, partiendo de modelos de intervención basados en la realización de actividades conjuntas de familias y maestros con el objeto de promover una serie de habilidades educativas adecuadas en la familia y se apoyan en la idea de que cuanto más temprana es la edad del niño, más eficaz es la intervención en la familia.

Este cambio de orientación en los programas de formación tiene que ver en parte con la concepción sistemática de la familia, ya que en ellos se aborda el desarrollo infantil a través de la mejora de las prácticas educativas familiares. En este sentido, mediante estos programas se puede ayudar a los padres a crear un curriculum familiar adecuado.

Los programas de formación de padres se han clasificado atendiendo a diversos criterios. Citaremos dos de estas clasificaciones. Por un lado, atendiendo a las áreas de contenido de los programas para la paternidad, diferencia entre propuestas informativas, propuestas conductuales, propuestas centradas en la personalidad y la salud mental y propuestas evolutivas. Por otro lado, atendiendo al alcance social, grado de institucionalización y participación de las familias y sus hijos, distinguen entre programas destinados a la formación general de los padres (pretenden ofrecer información sobre el desarrollo y el cuidado de los niños), programas instruccionales dirigidos a

padres (pretenden el aprendizaje explícito de unos contenidos específicos que les ayuden en la mejora de prácticas educativas concretas o en la adquisición de determinadas habilidades educativas), programas dirigidos a conseguir una mayor implicación de las familias y los educadores en el proceso educativo de los niños, y servicios dirigidos al desarrollo de capacidades infantiles y de competencias educativas en las familias.

Uno de los principales problemas de estos programas es que, en muchas ocasiones, los padres no son receptivos al menos al principio. Redding (2000) propone que puede ser efectivo contar con los padres más implicados en el centro (por ejemplo, participantes activos de las AMPAs) que previamente hayan sido formados para el desarrollo de estos programas, lo cual puede favorecer la participación de otros padres, ya que les permite compartir experiencias y ayudarse mutuamente; además, resultan más baratos. Es importante tratar de subsanar este inconveniente, ya que la evaluación de estos programas en nuestro país han mostrado su eficacia tanto en la mejora del desarrollo de los niños, de las relaciones familiares, así como aumentando el sentimiento de satisfacción y autocompetencia de los padres en torno a sus tareas y responsabilidades.

Entre los ejemplos de los programas de formación de padres de estas características que se han llevado a cabo recientemente en nuestro país, podemos citar el Programa de Enriquecimiento Experiencial para Padres que busca el cambio en las prácticas educativas familiares mediante la explicitación de sus teorías implícitas; el Programa Nacer a la Vida desarrollado desde el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y el Servicio Andaluz de la Junta de Andalucía, que surge de una serie de investigaciones sobre las creencias, ideas y expectativas de las familias en relación al desarrollo y la educación de los niños.

LA FAMILIA COMO PRIMER AGENTE DE SOCIALIZACIÓN.

En los primeros años de vida, el niño inicia la aproximación al mundo y realiza sus primeros aprendizajes. Va construyendo su desarrollo en continua interacción con el medio, en un marco social (familia) que le permite además ir asimilando las reglas que determinan sus relaciones con los demás: Esta labor educativa de estimulación y guía del desarrollo se ha llevado a cabo en el pasado en el contexto familiar del niño, a través de contactos y relaciones: los familiares, compañeros de juego, la naturaleza, la calle,... En nuestra época, el proceso histórico de transformación del medio familiar, la incorporación de la mujer al mundo laboral y las modificaciones en las condiciones de vida actuales han hecho necesario que las escuelas colaboren con las familias compartiendo y completando su función educativa.

La familia juega un papel protagonista en el desarrollo de las personas porque garantiza la supervivencia física del niño/a y aporta los aprendizajes básicos para la inserción en la vida social. Constituye el grupo primario de socialización influyendo en la identidad personal, la evolución social, la individualidad y la personalidad, además hace de intermediaria entre la sociedad y el individuo. En ella el niño crece y con sus decisiones y actuaciones determina y selecciona la apertura del mismo a otros contextos.

Cada familia se encuentra expuesta a características o determinantes propios, por ejemplo: el número de personas que la componen, características de la vivienda donde residen, cantidad de ingresos familiares, nivel educativo y características de personalidad de los padres, etc) y, por otro, que la familia como institución esté sujeta a cambios: el paso de la familia extensa a la familia nuclear, el trabajo de la mujer, el divorcio, ... son ejemplos de tal cambio.

La familia no sólo es un medio efectivo, tranquilizador, estimulante para el pleno desarrollo psíquico del niño, sino que además es un contexto social o sociocultural en el que se interfieren cantidad de acciones y reacciones. El niño descubre en la familia el contacto con los otros y cada uno tiene un papel y una posición particular.

Los niños/as descubren no sólo el sistema de valores propios de ésta sino también el contacto con el otro y el grupo, la adaptabilidad social se mueve entre dos fuerzas opuestas:

- El impulso vitalista o centrífugo de un ser en expansión que tiende a rechazar los obstáculos.
- La fuerza coaccionante del grupo familiar que resiste conscientemente o no a este impulso expansivo.

Del equilibrio entre ambas reacciones resultará la base del comportamiento del niño/a y constituye, pues, el fundamento mismo de toda educación familiar.

LA FAMILIA COMO SISTEMA SOCIAL.

El niño cuando nace es ya miembro de un grupo social, puesto que su indefensión, la necesidad de cubrir sus necesidades básicas le unen irrenunciablemente a los miembros de su familia; además viene dotado de determinados reflejos que si son estimulados poseen un alto potencial de aprendizaje. Le atraen preferiblemente los estímulos de tipo social y todo esto posibilita el proceso de socialización que se inicia en este medio familiar y abarca tanto estas necesidades básicas del bebé (perpetuación de la especie) como la de su cultura.

Este proceso de socialización o de transmisión cultural en el seno de las familias se da de dos maneras que continuamente se superponen o simultanean y que marcan el necesario proceso de interacción entre el niño/a y sus familiares posibilitando la progresiva construcción del proceso de socialización en los más pequeños.

SOCIALIZACIÓN POR IMPREGNACIÓN.

La familia, su ambiente y clima, es un medio especialmente rico y complejo que favorece y multiplica las relaciones interpersonales del niño. Las primeras experiencias del niño en este terreno contribuyen a la elaboración de sus primeros esquemas socio-afectivos primarios de los que se desprenden los prototipos de las relaciones sociales de subordinación, complementariedad, reciprocidad y solidaridad.

Los padres revelan al niño un comportamiento social a la que pertenecen que, por lo tanto, va frecuentemente el medio familiar, favoreciendo en gran medida la culturización del niño y condicionando así su devenir individual y social.

Los factores de impregnación son: iniciación de la lengua materna, los juegos que se practica en el seno familiar, los contactos familiares, el ocio... van posibilitando la socialización de los niños/as.

SOCIALIZACIÓN POR EL CONTROL DE CONDUCTA.

El desarrollo social significa la adquisición de la capacidad para comportarse según las expectativas sociales. Estas expectativas aluden a:

1. Las normas de conductas aprobadas por sus miembros.
2. Desempeño de papeles sociales aprobados.
3. Desarrollo de actitudes sociales.

En su proceso de socialización de los niños/as van conociendo por impregnación esas conductas y roles que se espera de ellos; Pero a su vez la familia, a través de la coacción, la reprobación y el castigo, ejercen el control sobre sus hijos/as evitando las conductas antisociales, a no violar las costumbres y normas del grupo.

En términos psicoanalíticos podría decirse que en este proceso de socialización el niño/a está controlado por una censura externa, que en este caso es el control o voluntad de sus padres, que tendrá que evolucionar poco a poco, posteriormente, hacia la conciencia personal y el súper yo social.

FACTORES CONDICIONANTES DE LA INFLUENCIA FAMILIAR.

La cantidad de influencia que pueden suponer estas contribuciones y la forma de tomará esta en el futuro desarrollo del niño/a dependerá, no obstante, de una serie de factores condicionantes, referentes tanto al modo de ser de sus padres, al tipo de estructura familiar, como al ambiente del hogar en general.

Los comportamientos de los padres hacia sus hijos/as.

Las investigaciones demuestran que existe correlación entre la actitud y comportamientos de los padres y determinados rasgos y conductas sociales de los hijos/as, estas son:

- Cariño contra hostilidad: Se relacionan la presencia del carió con lo que se llaman técnicas "amorosas" de disciplina y la presencia de hostilidad con las técnicas de "poderío". Las técnicas amorosas para disciplinar y socializar al niño incluirían la alabanza y razonamiento y también métodos con los que los padres manifiestan desilusión y una retracción del amor o una amenaza de retracción.

Las técnicas afirmativas del poder incluirían el castigo físico, órdenes obligatorias y amenazas verbales de castigo cuando el niño desobedece. En el primer caso, la conducta del niño suele ser socialmente aceptable, cooperativa, amistosa, leal, estable desde el punto de vista emocional y alegre. Mientras que los hijos/as de padres hostiles y rechazantes están más inclinados a la dependencia.

- Tolerancia contra severidad (nivel de permisividad en el control de las conductas): Los estudios de Baldwin, 1949 demuestra que de padres tolerantes los hijos mostraban un alto índice a la curiosidad al inconformismo y desobediencia; otros estudios sobre la severidad de la madre en edades tempranas demuestran que en los seis primeros años tiene los mismos efectos en los niños/as: un comportamiento menos competitivo más conformista, carente de agresión y dependiente; después la severidad de la madre no producía comportamientos tan conformistas y dependiente pero su agresividad se convertía en competitividad, agresión indirecta con sus compañeros y actitud defensiva cuando se siente tratado injustamente.

El ambiente familiar.

Los estudios e investigaciones de los efectos del ambiente familiar sobre el niño/a son múltiples y han durado 20 e incluso 30 años. Estas investigaciones confirman la importancia capital del ambiente familiar en ciertos aspectos de la orientación educativa de los padres. Estos aspectos son los siguientes:

- La dimensión personal de amor-hostilidad, en la que la clase media suele ofrecer más aceptación, comprensión y armonía frente al mayor calor y afectividad de la clase baja. Si en ambas clases aparecen matices de dureza y frialdad, en la clase media es debido a la ambición y al fastidio, cansancio en la clase baja.
- Las prácticas educativas en el hogar, son más tolerantes en la clase media y más autoritarias en la clase baja.
- El contacto y las comunicaciones son más abundantes y de mayor calidad en la clase media, mientras que en la clase baja son menos frecuentes y aleatorias pero sí más intensas.
- El aprendizaje de las normas y las reglas es más variadas y claras en la clase media y se toma un mayor interés por la comprensión. En la clase baja son más escasas e inflexibles y de menor interés el éxito escolar y cultural.

La interacción entre hermanos.

Al igual que las relaciones de los padres, las relaciones entre hermanos desempeñan un importante papel en el desarrollo personal y social del niño/a.

Existen muchas condiciones que influyen entre las relaciones entre hermanos/as, ninguna son decisivas para que sea de un tipo u otro de relación:

- Posición ordinal: La mayoría de los estudios se centran sobre todo en la comparación de la conducta mostrada por el primogénito en relación con la de sus hermanos menores. Kagan (1969) señala las siguientes diferencias:
 - Los primogénitos tienden a identificarse con el modelo adulto mientras que los que nacen después se identifican con los hermanos mayores.
 - Los primogénitos son más exigentes en relación con las cualidades valoradas a los padres que los que nacen después que se comparan tanto con sus progenitores como con sus hermanos mayores.
 - Los primogénitos, al interactuar más con sus padres, suelen recibir explicaciones a sus preguntas más lógicas y consistentes; mientras que los que nacen después, al interactuar sobre todo con sus hermanos, no sólo reciben explicaciones menos lógicas, sino que sufren las consecuencias de su frecuente rivalidad con el mayor, lo que contribuye a que se forme una imagen del mundo como algo desordenado e imprevisible contra lo que se tienen que proteger.
 - El nacimiento de un hermano/a produce más ansiedad en los primogénitos que en el resto de los hermanos, acostumbrados a compartir en solitario el cariño de sus padres.
 - El mayor asume a veces responsabilidades psicológicas que le sobrepasa, pero recibe cuidados más atentos.
 - Los mayores tienden a adquirir autoridad sobre sus hermanos lo que provoca sentimiento de inferioridad, el que ocupa el segundo lugar suele ser la víctima.
- Sexo de los hermanos: Los niños/as reaccionan de forma diferente según el sexo de los hermanos; una hermana mayor tiende a ser más mandona con su hermana menor que con su hermano. Los niños pelean más con sus hermanos que con sus hermanas, en la edad de la pandilla se producen conflictos constantes entre uno y otro sexo.
- Referente a las diferencias de edad entre hermanos/as, si es grande existen una relación amistosa y cooperativa, el trato de los padres hacia los hijos de la misma edad es igualitario pero si existen diferencias se espera de los mayores que sirvan de modelo de los pequeños y estos imiten a los mayores, lo que crea malas relaciones entre ellos.
- Cantidad de los hermanos: El número de hermano en la familia influyen en el desarrollo intelectual del niño.

Todas las características que acabamos de enumerar, son generalizaciones de investigaciones realizadas. Las características de la personalidad y del proceso de socialización de cada individuo son el resultado del conjunto de experiencias a que estos se enfrentan a lo largo de su historia.

Matilde María Guerra Rodríguez

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN BACHILLERATO

Miguel Francisco Tena Jimenez

Basado en mi experiencia docente a distancia en Bachillerato, realizo una serie de reflexiones sobre esta modalidad de enseñanza poco conocida y poco "aprovechada" por el alumnado a pesar de las posibilidades que le ofrece. En efecto, la enseñanza a distancia en Bachillerato no sólo supone mayor flexibilidad general, sino que también implica la sujeción a un régimen jurídico diferenciado que facilita la obtención del título de Bachiller al permitir, entre otras cosas, matricularse por asignaturas sueltas e ir aprobándolas una a una según la voluntad y posibilidades del alumnado.

En Bachillerato, la enseñanza a distancia puede realizarse por dos vías distintas, la tradicional, del correo ordinario, y la moderna, mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación. En ambos casos, lo único que tiene carácter presencial es la prueba objetiva que se realiza al finalizar cada trimestre.

En la actualidad, puede decirse que la vía tradicional se encuentra en trance de extinción por la difusión tecnológica en la sociedad de nuestros días. Además, en algunas comunidades autónomas la que denomino vía tradicional ya no es posible. Así, por ejemplo sucede en Andalucía tras la última reforma normativa, operada por Orden de 29 de septiembre de 2008 (BOJA de 20 de octubre de 2008), ya que el seguimiento del alumnado a través de la correspondencia ordinaria sólo se reconoce con carácter transitorio durante el curso 2008-2009, para ser sustituido por la plataforma educativa virtual de aprendizaje creada por la Consejería de Educación.

Esta erradicación, impuesta normativamente, merece crítica por mi parte, ya que la enseñanza del Bachillerato a distancia está concebida especialmente para facilitar el estudio y, finalmente la obtención del título, al alumnado adulto y, entre éste, mi experiencia docente me demuestra que hay bastantes personas que carecen de conocimientos o medios económicos para hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En tales supuestos, al excluir la posibilidad del correo ordinario, se les está impidiendo el acceso a esta modalidad de enseñanza.

En cualquier caso, si es cierto que, de cara al futuro, la enseñanza a distancia que debe potenciarse es la efectuada on-line, por las innumerables ventajas que supone la teleformación, que, en consecuencia, debe ser impulsada como oferta formativa que mejor se adapta a los cambios de la sociedad actual.

La teleformación rompe el binomio espacio-tiempo o lugar de trabajo-horario de trabajo. Puede no sólo mejorar las limitaciones de la formación tradicional sino también ampliar el acceso a la formación a muchas más personas. Asimismo, tiene a su favor razones económicas (reducción de costes) y organizativas (adaptabilidad y flexibilidad).

La teleformación puede ser la respuesta formativa más adecuada para las rigideces de cierto sector del alumnado y las dificultades de asistencia presencial a las actividades formativas tradicionales. La teleformación se caracteriza por la flexibilidad de tiempos, de espacios, de conocimientos, de tareas, de relaciones, de trabajo, etc. Igualmente es necesaria la flexibilidad de los contenidos de formación y de estrategias formativas. La combinación de medios tecnológicos permite acceder a una formación a la carta, en cualquier lugar y momento.

Por otra parte, las innovaciones en formación son lentas y tienen que avanzar superando creencias y tradiciones bien instaladas en la mente de las personas, por lo que la flexibilidad también debe ser entendida como un valor que el/la alumno/a debe poseer para acomodarse a nuevas situaciones y contextos laborales, para aprender nuevas habilidades en el lugar donde se encuentre, en el trabajo o en casa, así como flexibilidad para coordinarse con profesores de otros lugares.

Así pues, y una vez argumentada la idoneidad de la teleformación, procedo a definirla y señalar sus ventajas concretas. Un estudio de 1998 financiado por Fundesco, titulado "Teleformación. Un paso más en el camino de la formación continua" la define como "un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico)". En la actualidad, la formación a través de internet es la forma más usual de teleformación.

La teleformación permite configurar diferentes escenarios formativos que, combinados pueden proporcionar un aprendizaje más significativo. Las ventajas de este tipo de acciones de formación se deben a que son:

- Interactivas, en las que el usuario puede adoptar un papel activo en relación al ritmo y nivel de trabajo
- Multimedia, puesto que puede incorporar textos, imágenes fijas, animaciones, videos y sonido
- Abiertas, ya que permite una actualización de los contenidos y las actividades de forma permanente, cualidad de que carecen los materiales impresos

- Sincrónicas y asincrónicas, pues permite que los destinatarios de la actividad formativa puedan participar en tareas o actividades en el mismo momento, independientemente del lugar en que se encuentren (sincrónico) o bien la realización de trabajo y estudio individual en el tiempo particular de cada uno de los destinatarios de la actividad formativa (asincrónico)
- Accesibles, ya que no existen limitaciones espaciales al utilizar todas las potencialidades de la red internet
- Con recursos on-line que los destinatarios de la actividad formativa pueden recuperar en sus ordenadores personales
- Distribuidas, de manera que los recursos para la formación no se tienen que concentrar en un único espacio o institución. Las potencialidades de la red permiten, a través de enlaces adecuados, que se puedan utilizar recursos y materiales didácticos esparcidos en diferentes servidores de internet.
- Con un alto seguimiento del trabajo de los destinatarios de la actividad formativa, ya que ésta se diseña organizando tareas que deben realizar y remitir en tiempo y forma establecida.
- Con comunicación horizontal entre los destinatarios de la actividad formativa, debido a que la colaboración forma parte de las técnicas de formación.

Finalmente, cabría preguntarse: ¿Son todas las actividades teleformables? ¿Cuáles son los límites de la teleformación?

El margen de actuación es muy amplio para poder incorporar acciones basadas total o parcialmente en la teleformación. Sin embargo, existen actualmente limitaciones técnicas y de formación de base que pueden impedir un mejor aprovechamiento de las posibilidades que ofrece.

Por una parte, la escasa alfabetización tecnológica de buena parte del alumnado impide o dificulta cualquier iniciativa de acceso a la formación utilizando las nuevas tecnologías como medios. Esto es tanto más relevante cuanto que quienes suelen acogerse a la posibilidad de estudiar el Bachillerato a distancia normalmente tienen edad avanzada y, a mayor edad, casi siempre, acompaña mayor desconocimiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y menor voluntad de aprenderlas.

Por otro lado, no todo el alumnado dispone en casa de ordenador con conexión a Internet, ni tampoco en su lugar de trabajo de un ordenador del que pueda hacer uso cuando lo desee. Pese a estos inconvenientes, considero la teleformación como una apuesta seria tanto de presente como de futuro.

Y, una vez vistas las posibilidades actuales de enseñanza a distancia y sus características, trataremos ahora el desempeño y las particularidades que requiere del profesorado. Al carecer la enseñanza a distancia de sesiones lectivas presenciales, la labor esencial de el/la Profesor/a consiste en:

- 1) Facilitar el estudio proporcionando los materiales didácticos más claros y sencillos posibles así como orientaciones y directrices generales.
- 2) Resolver cuantas dudas plantee el alumnado.
- 3) Tutorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades de seguimiento del alumnado, de carácter no presencial.

Contemplaremos a continuación cada una de estas tareas con más detalle:

- 1) Merece muy especial consideración una referencia a los materiales didácticos. Lo ideal sería que fueran propios, elaborados para esta modalidad de enseñanza. De hecho, en el antiguo bachillerato, la enseñanza a distancia se realizaba a través de centros especiales conocidos como IBAD (Instituto de Bachillerato a Distancia) que contaban con materiales propios específicamente diseñados para ello.

A falta de materiales propios, se deben escoger los libros de texto más claros de entre los disponibles en el mercado y acompañarlos de material didáctico propio que los adapte a las especificidades de esta modalidad de enseñanza. Asimismo, debe procurarse que los contenidos sean los indispensables, excluyendo cuestiones no demasiado relevantes y que pueden entretener innecesariamente al alumnado, ya que la mayor parte suelen tener responsabilidades familiares y/o laborales.

Normalmente, también se proporciona al alumnado unas orientaciones básicas en CD o pen-drive, que igualmente pueden hacerse disponibles en la web de los centros que hoy día imparten esta modalidad de enseñanza (en Andalucía son los Institutos Provinciales de Educación Permanente, conocidos por sus siglas como IPEP). Incluirían la Programación didáctica (con una temporalización que debe respetarse), las actividades a realizar, con indicación de las fechas de envío, recomendaciones y sugerencias de estudio y modelos de examen.

Se debe insistir al alumnado sobre la necesidad de implantar un hábito de estudio cotidiano porque la existencia de un único examen trimestral implica acumular materia, que resulta imposible de asimilar en pocos días antes del examen. Igualmente se debe insistir en lo recomendable de realizar las actividades de seguimiento.

- 2) La resolución de dudas puede hacerse bien on-line, bien por correo o bien por teléfono. Las ventajas de realizarla on-line no sólo son su inmediatez y menor coste, sino también la posibilidad de dejarla disponible en la plataforma educativa para su lectura por otros/as alumnos/as. Asimismo, por medio de la plataforma educativa, se hace posible la resolución de dudas y problemas de forma tanto individual como colectiva.
- 3) El/la Profesor/a debe programar muy cuidadosamente todas las actividades de seguimiento, ya que serán un elemento primordial tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el de evaluación. Por tanto, deben estar muy orientadas hacia la facilitación y consolidación de aprendizajes y no tanto hacia la ejercitación.

Se prevé el seguimiento del alumnado mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación, a través de una plataforma educativa virtual de aprendizaje creada por la Consejería de Educación, que incluye un aula virtual y foros temáticos.

La evaluación se basa tanto en las actividades de seguimiento que el alumnado vaya entregando, y que serán devueltas corregidas por el/la Profesor/a, como, sobre todo, en una única prueba objetiva realizada al finalizar cada trimestre y de carácter presencial. La ponderación del porcentaje que en la nota final tengan las actividades de seguimiento dependerá de cada materia y lo que decida el/la Profesor/a correspondiente.

Miguel Francisco Tena Jimenez