



*Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

Licenciatura en Intervención Educativa



*Aprendizaje y Desarrollo de Personas con Necesidades Educativas
Específicas Asociadas al Ambiente*

ADVERTENCIA

**ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.**

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

LICENCIATURA EN

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

LINEA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Aprendizaje y Desarrollo de Personas con Necesidades
Educativas Específicas Asociadas Al Ambiente**

Campo de competencia: Integración de saberes

4º. Semestre .

TEXTO

BLOQUE I

1. Evaluación de las alteraciones del comportamiento infantil
2. Los Problemas comunes del crecimiento...
3. Las habilidades de interacción social
4. Problemas afectivos y de conducta
5. Crecimiento moral e interacción humana
6. Principales implicaciones y las hipótesis explicativas de la reflexividad impulsividad

BLOQUE II

1. Déficit de atención e hiperactividad
2. Qué es el trastorno por déficit de atención
3. TDAH y dificultades de aprendizaje
4. Características del déficit de atención
5. El lenguaje escrito y sus dificultades

BLOQUE III

1. Comunicación y Lenguaje. Visión general.
2. Elementos de la Comunicación y la Lengua
3. Desarrollo de la competencia comunicativa
4. La comunicación oral en el aula

BLOQUE IV

1. Identificación de los niños CAS
2. Estrategias para ofertar

PRESENTACIÓN

El presente curso denominado “Aprendizaje y Desarrollo de las Personas con Necesidades Educativas Específicas Asociadas al Ambiente” corresponde al Cuarto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa, a la Línea de Educación Inclusiva.

El curso se orienta hacia la integración de saberes de las necesidades educativas específicas (NEE) asociadas al ambiente, y para su estudio se organiza en cuatro bloques de estudio: desarrollo y aprendizaje en inadaptación social, en dificultades de aprendizaje, en dificultades en la comunicación y lenguaje, así como en capacidades y aptitudes sobresalientes.

El reconocer los procesos de aprendizaje y desarrollo de las personas con NEE asociadas al ambiente se constituye en una competencia básica a desarrollar por este profesional de la educación, dado que le permitirá, en este espacio curricular, identificar pautas de intervención para que en cursos posteriores diseñe y opere programas y proyectos escolares, familiares, laborales y comunitarios que contribuyan a su desarrollo integral, así como a la conformación de una educación inclusiva.

La Antología se integró con textos de la teoría educativa actual acerca del campo de conocimiento de las NEE, con un enfoque básicamente educativo, procurando que sean congruentes con el enfoque de la formación de los profesionales de la educación de ésta Licenciatura.

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

COMPETENCIA

Reconocer los procesos de aprendizaje y desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas al ambiente, mediante la exploración de referentes teóricos y experiencias, con relación a los aspectos psicoevolutivos y funcionales que los caracterizan; con una actitud de aceptación a las diferencias, a fin de identificar algunas pautas de intervención.

PROPÓSITO

Identificar algunas pautas de intervención educativa para las personas con necesidades educativas específicas asociadas al ambiente, a partir de reconocer sus procesos de aprendizaje y desarrollo.

ORGANIZACIÓN DEL CURSO

BLOQUE	COMPETENCIA	TEMÁTICA	CONTENIDO
I. Desarrollo y aprendizaje de personas en proceso de inadaptación social.	Adquirir conceptos relacionados con la definición, el desarrollo y los ritmos de aprendizaje, que caracterizan las necesidades educativas específicas relacionadas a procesos de inadaptación social, con una actitud de aceptación que les permita identificar algunas pautas de Intervención.	Problemas de conducta	<ul style="list-style-type: none"> - Definición - Caracterización - Estilo y ritmo de aprendizaje. - Dimensiones del desarrollo. - La impulsividad
II. Desarrollo y aprendizaje de las personas con dificultades de aprendizaje	Adquirir conceptos relacionados con la caracterización, desarrollo, estilos y ritmos de aprendizaje de las necesidades educativas específicas asociadas a las dificultades aprendizaje, que les permitirá reconocer las diferentes causas y pautas de intervención educativa, con una actitud de respeto y tolerancia a las diferencias.	Dificultades de aprendizaje Trastorno por déficit de atención	<ul style="list-style-type: none"> - Retrasos madurativos - Definición - La hiperactividad asociada al TDA - Las dificultades de aprendizaje asociadas al TDA

BLOQUE	COMPETENCIA	TEMÁTICA	CONTENIDO
III. Desarrollo y aprendizaje de personas con dificultades en los procesos comunicativos.	Identificar algunas pautas de intervención educativa a las necesidades educativas específicas que se deriven de las dificultades en los procesos comunicativos y de lenguaje, a partir de su conceptualización y diferenciación, promoviendo actitudes de respeto e inclusión educativa.	Dificultades de aprendizaje en relación a los contenidos escolares Comunicación y Lenguaje.	- Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. - Dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito. - Diferencia entre comunicación y lenguaje. - Elementos básicos de la comunicación y de la lengua. - Desarrollo y alteraciones de la competencia comunicativa y de lenguaje. - La comunicación y el aprendizaje.
IV. Desarrollo y aprendizaje de personas con capacidades y aptitudes sobresalientes.	Reconocer algunas pautas de intervención educativa para las necesidades educativas específicas, relacionadas con las capacidades y aptitudes sobresalientes, a partir del reconocimiento de sus implicaciones en el desarrollo y aprendizaje, promoviendo actitudes de respeto a las diferencias.	Definición Estrategias de intervención	- ¿Qué son las capacidades y aptitudes sobresalientes? Cómo podemos intervenir

VERDUGO Miguel (director)
"Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias"
Siglo XXI. España, 2002. pp 971 - 981.

EVALUACIÓN DE LAS ALTERACIONES DEL COMPORTAMIENTO INFANTIL

BENITO ARIAS MARTINEZ¹

I. INTRODUCCIÓN

Las alteraciones del comportamiento infantil han sido objeto de una ingente cantidad de estudios a lo largo de las últimas décadas. Se han investigado partiendo de perspectivas teóricas diferentes, apreciándose controversias marcadas -incluso dentro de una misma orientación- que se concretan tanto en su conceptualización, como en las estrategias de evaluación y tratamiento. Atendiendo a la perspectiva del análisis experimental del comportamiento propio de la modificación de conducta, es evidente que el interés se ha desplazado desde las posiciones iniciales de carácter rígido y experimentalista a otras de índole menos reduccionista, donde se pone énfasis en aspectos más relacionados con el enfoque ecológico y la validez social. Así, una de las características definitorias del estado actual de la cuestión se centra en aumentar la flexibilidad en los planteamientos teóricos sin menoscabar el rigor metodológico tradicional en el enfoque conductual.

En el presente capítulo se intenta clarificar el concepto de alteraciones del comportamiento, se revisan los sistemas de clasificación clínicos y empíricos más representativos y se propone un modelo de decisión comprensivo del proceso de evaluación e intervención sobre dichas alteraciones. Se efectúa, finalmente, una revisión exhaustiva de los métodos de observación de la conducta, tanto exploratorios como sistemáticos.

CONCEPTUALIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS ALTERACIONES DEL COMPORTAMIENTO INFANTIL

Lamentablemente, ni los investigadores cuyo centro de interés es el estudio de la conducta humana, ni los profesionales que realizan tareas de evaluación y modificación del comportamiento infantil, cuentan con un acuerdo de base sobre qué se entiende por «alteraciones del comportamiento». El propio término es confuso, y en muchas ocasiones se utilizan múltiples expresiones diferentes que, aparentemente, se refieren a conceptos similares (por ejemplo, «problemas o trastornos de conducta», «alteraciones emocionales», «desajustes de la personalidad», «comportamiento disruptivo», «conducta antisocial», «personalidad *borderline*», etc.) Las definiciones que pueden extraerse de los distintos estudios son en muchas ocasiones vagas, imprecisas, ambiguas y escasamente operacionales, y no están en absoluto estandarizadas, variando significativamente de un estudio a otro y, posiblemente, de un sujeto a otro dentro del mismo estudio (Balow, 1979; Gresham, 1985). No está suficientemente claro, por otra parte, si las alteraciones del comportamiento infantil se definen en función de características objetivas, o más bien en función de cuál sea el umbral de tolerancia de los adultos en los contextos en que tienen lugar.

De esta confusión inicial -que, indudablemente, tiene amplias repercusiones negativas

¹ Profesor de la Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.

sobre la evaluación, diseño y aplicación de programas, investigación general sobre el tema y epidemiología- se derivaría la necesidad de llegar a un consenso, tanto en lo que atañe al término de referencia que se utilice como a su definición: ello aportaría, sin duda, beneficios tanto a la investigación sobre las alteraciones del comportamiento como al diagnóstico y tratamiento de los niños afectados, a la par que facilitaría el intercambio de información entre los profesionales dedicados al campo de la salud mental infantil.

Si nos situamos en la perspectiva tradicional, las alteraciones del comportamiento deberían considerarse como meras desviaciones cuantitativas de la norma imperante en un determinado contexto social (definido por sus diversas características físicas, sociodemográficas, etc.) teniendo en cuenta su especificidad situacional y evolutiva. Desde esta perspectiva, las alteraciones del comportamiento se clasifican genéricamente en excesos y déficits (Kanfer y Saslow, 1969). Otras categorías propuestas por algunos autores (que hacen referencia a las alteraciones comportamentales debidas a un control estimular inapropiado, las que ocurren como consecuencia de una inadecuación del control estimular autogenerado por el sujeto o bien por inadecuación o escasez de contingencias de reforzamiento en el medio natural) podrían asimilarse a las dos anteriores, puesto que la conducta, en cualquier caso, podrá definirse -atendiendo a sus dimensiones cuantitativas- como exceso o como déficit (véase cuadro 20.1).

Se han propuesto algunas otras clasificaciones, de entre las que destaca por su amplia difusión en los últimos años la de Achenbach y Edelbrock (1982), que atiende a la dirección y consecuencias generadas por la conducta en el ambiente inmediato, y que aparece resumida en el cuadro 20.2.

CUADRO 20.1. Clasificación cuantitativa de las alteraciones del comportamiento

Exceso	Déficit	Control estimular inapropiado
Tasa significativamente superior a la media; la conducta ocurre en momentos o situaciones en que la frecuencia esperada para el contexto social en que se produce es cero.	Tasa significativa mente inferior a la media; la conducta no ocurre en momentos o situaciones en que se espera que aparezca.	La conducta está en el repertorio del sujeto, pero no la manifiesta cuando se espera que lo haga o, por el contrario, la manifiesta cuando socialmente es inadecuado.

CUADRO 20.2. Clasificación de las alteraciones del comportamiento en función de la dirección y consecuencias de la conducta (Achenbach y Edelbrock, 1982)

Conductas «externalizing»	Conductas «internalizing»	Conductas mixtas
Dirección «hacia afuera», hacia el ambiente social externo. Las consecuencias de la conducta son sufridas por el ambiente.	Dirección «hacia adentro». Las consecuencias de la conducta son sufridas por el propio individuo.	Obtienen cargas factoriales moderadas en los dos factores «externalizing» e «internalizing» .

Ejemplos de síndromes *externalizing* son las conductas agresivas, hiperactivas o crueldad con otros. Los síndromes *internalizing* agrupan categorías conductuales tales como retraimiento social, depresión y quejas somáticas. Los síndromes mixtos se refieren a conductas que participan de los dos anteriores (por ejemplo, retraimiento hostil o ciertos problemas sexuales).

Existen dos modelos básicos en el intento de clasificar las alteraciones del comportamiento infantil: el primero agrupa los sistemas de clasificación clínicos -los más relevantes son el *DSM-III-R (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,*

American Psychiatric Association, 1987), el *ICD-10 (International Classification of Diseases*, Organización Mundial de la Salud, 1992) y el propuesto en EE UU por el GAP (Group for the Advancement of Psychiatry, 1966)- para clasificar exclusivamente trastornos infantiles, y el segundo, los sistemas denominados empíricos, cuantitativos o psicométricos, habitualmente basados en estudios multivariados a través del análisis estadístico de la covariación entre signos y síntomas.

Los *sistemas clínicos* sostienen (la mayor parte de las veces en contra de la evidencia empírica) que las alteraciones comportamentales constituyen entidades nosológicas, y su propósito es referir los síntomas y signos observados -comportamientos alterados- a una patología orgánica cerebral subyacente. Incluso aunque no se identifique etiología orgánica alguna, se sigue sosteniendo la existencia de algún defecto, disfunción o déficit interno que explique la existencia de dichas alteraciones. Tal es el caso, por ejemplo, de la denominada *disfunción cerebral mínima* para explicar o justificar la presencia de comportamientos hiperactivos. Nos detendremos brevemente en el *DSM-III-R* entre los sistemas clínicos citados, dado que, seguramente, es nuestro país el de más amplia difusión entre los profesionales.

El sistema identifica las alteraciones de modo multiaxial, atendiendo a cinco ejes distintos (síndromes clínicos, trastornos de personalidad y específicos del desarrollo, trastornos físicos, clasificación de la intensidad de los estresores psicosociales y nivel más adecuado de funcionamiento adaptativo del niño durante el último año).

El Eje 1 (síndromes clínicos) cubre un rango extremadamente amplio de alteraciones emocionales y comportamentales, incluyendo trastornos por déficits de atención, de ansiedad, de la alimentación, movimientos estereotipados, trastornos profundos del desarrollo, otros trastornos (por ejemplo, oposicionismo, mutismo selectivo) y otros trastornos con manifestaciones físicas (por ejemplo, tartamudez, enuresis, encopresis). No existe en este eje límite de edad aplicado a los trastornos (que se pueden aplicar a los adultos de la misma forma que trastornos típicos de adultos, tales como la esquizofrenia, pueden aplicarse a los niños -se ignora, como vemos, la especificidad evolutiva antes mencionada).

Cada categoría del Eje 1 incluye subtipos o trastornos separados. El trastorno por déficit de atención, por ejemplo, incluye tres subtipos: con hiperactividad, sin hiperactividad e indiferenciado. Cada uno de ellos se describe sucintamente en un formato narrativo y, en la medida en que se conocen, se citan las características asociadas, edad de aparición, curso, complicaciones, factores predisponentes, prevalencia e incidencia por sexos, ratio por sexo y patrón familiar, proporcionándose asimismo guías para llevar a cabo un diagnóstico diferencial.

Las reacciones ante el *DSM-III* son variadas. Si bien se le reconocen algunos méritos, tales como la inclusión del diagnóstico multiaxial y el uso de criterios diagnósticos más explícitos que las ediciones anteriores, ha recibido también duras críticas, entre las que cabe citar las que aparecen en los párrafos siguientes.

En primer lugar, muchos investigadores han puesto en duda la validez de muchas de las categorías diagnósticas aplicadas a los niños. En efecto, las alteraciones del comportamiento se han incluido en el *DSM-III* basándose en la *validez aparente*, basada en el acuerdo o *consenso*. entre diversos clínicos respecto a la identificación de un síndrome o patrón particular de características clínicas como trastorno comportamental. Tal validez se basa, por consiguiente, en juicios de autoridad (que, por cierto, raramente son coincidentes *ab initio*, sino que se basan por lo general en negociaciones y compromisos entre los distintos profesionales y tendencias de la psiquiatría, y se ven influenciados considerablemente por factores de tipo administrativo y económico) en lugar de hacerla sobre hechos constatados empíricamente. Es posible que ello contribuya a su utilidad clínica, pero en modo alguno queda salvaguardada la validez empírica.

Una cuestión realmente sorprendente es la aparición de nuevas categorías, lo que suscita la razonable duda de si ciertos diagnósticos representan síntomas que ocurren de forma natural o, más bien, se trata de agrupaciones artificiales de síntomas decididas por consenso entre los expertos. Muchos trastornos, especialmente los que no tienen un precedente histórico, carecen del apoyo empírico adecuado.

Por otra parte, los criterios diagnósticos distan mucho de ser operativos. En el *DSM-III* no se prescribe ningún procedimiento de evaluación. En otras palabras, se da una cierta idea (dado que las descripciones de los síntomas dejan un amplio margen a la inferencia del evaluador) de lo que hay que medir, pero no se indica en absoluto cómo hacerla. Esta circunstancia conduce, sin duda alguna, a una amplia variabilidad entre los profesionales que lo utilizan respecto al modo de evaluar los síntomas que el niño presenta, lo que conlleva de forma inevitable una falta de fiabilidad en el diagnóstico.

La no adopción de criterios de especificidad evolutiva (*i.e.*, la inexistencia de normas para un momento evolutivo concreto) antes mencionada, conduce a que puedan diagnosticarse determinadas alteraciones (tales como la ansiedad de separación, la conducta oposicionista, etc.) que en determinados períodos evolutivos son comportamientos estadísticamente normales. Muchos comportamientos clínicamente relevantes varían en función del sexo y de la edad, y algunos de ellos (por ejemplo, las rabietas, la enuresis, el manifestar ciclos de atención cortos...) pueden considerarse asimismo normales en ciertas edades, pero no en otras. El *DSM-III* no responde a ciertas preguntas básicas: ¿ qué comportamientos, en qué grado, de qué características o a qué edad, constituyen un trastorno determinado? (Achenbach y Edelbrock, 1983).

Las clasificaciones de trastornos específicos obtenidas mediante el *DSM-III* no alcanzan índices de fiabilidad ni de validez suficientes, siendo más frecuentes de lo deseable los desacuerdos en los diagnósticos realizados por observadores ciegos, con el inconveniente añadido de que tales diagnósticos fracasan a menudo en su predicción de resultados sobre cualquier base mínimamente consistente (Eysenck, Wakefield y Friedman, 1983; Quay, 1979). Por ejemplo, la *fiabilidad máxima* interevaluadores alcanzada para las diversas alteraciones comportamentales ha sido de 0,55 en los diversos estudios de fiabilidad (véanse, a título de ejemplo, los de Mattison *et al.*, 1979 y Werry *et al.*, 1983), entre los que, sorprendentemente, están los realizados por la propia APA (American Psychiatric Association, 1980). Como es de esperar, los índices de acuerdo interjueces son más elevados cuando se les pide que discriminen entre categorías principales; cuando intentan diagnosticar subcategorías, la fiabilidad prácticamente desaparece, obteniéndose índices *kappa* muy próximos a cero. Por otra parte, los umbrales de diagnóstico ofrecidos por el *DSM-III* son, en términos generales, excesivamente bajos de modo que, en sentido estricto, algunas categorías diagnósticas podrían aplicarse perfectamente a niños considerados «normales».

Por último, una crítica importante que se ha hecho al *DSM-III* es su falta casi total de relevancia para el tratamiento de las alteraciones diagnosticadas. El *DSM-III* representa simplemente un sistema descriptivo de dudosa fiabilidad y validez que no proporciona información útil a partir de la cual diseñar un tratamiento eficaz. Por ejemplo, difícilmente podría traducirse el diagnóstico «Trastorno por ansiedad excesiva» (American Psychiatric Association, 1989) cuya descripción ampliada es:

Ansiedad o preocupación excesiva o no realista, que dura seis meses o más, explicitada por la frecuente aparición de por lo menos cuatro de los siguientes síntomas: (1) Preocupación excesiva o no realista sobre los acontecimientos futuros. (2) Preocupación excesiva o no realista sobre la adecuación de conductas del pasado. (3) Preocupación excesiva o no realista sobre la competencia

personal en una o más áreas, por ejemplo, deporte, escuela, vida social. (4) Síntomas somáticos, como cefaleas o gastralgias, sin que pueda establecerse una base física. (5) Exagerada auto observación. (6) Necesidad obsesiva de reafirmación en una gran variedad de situaciones. (7) Sentimiento acusado de tensión e incapacidad para relajarse, etc. [p. 79].

en un programa de intervención viable: los criterios anteriores, además de carecer en absoluto de operacionalidad y ser bastante nebulosos (por ejemplo, ¿ con qué criterios se determina el *exceso* o la *falta de realismo* de la *ansiedad* y la *preocupación*? ¿cómo se operacionalizan esos constructos? ¿en qué se concreta la *competencia personal*?, etc.), tienen poca relevancia para el tratamiento del mencionado *trastorno*. No debe desecharse, por otra parte, el hecho de que las conductas manifiestas relacionadas con los síntomas anteriores raramente son sometidas a observación directa, de modo que el diagnóstico se basa prioritariamente en autoinformes del propio sujeto o en manifestaciones de personas de su entorno inmediato, con los inconvenientes que ello conlleva respecto a la merma de fiabilidad debida a percepciones erróneas, deseabilidad social, abstracción selectiva, sobregeneralización, inferencias arbitrarias y demás sesgos repetidamente constatados en la literatura sobre metodología observacional.

Ante los problemas de validez y fiabilidad presentados por los sistemas de base clínica, los *sistemas empíricos, psicométricos o multivariados* han intentado construir taxonomías de las alteraciones del comportamiento que cumplieran con esos mínimos requisitos de bondad psicométrica. En contraste con los primeros, el modelo psicométrico implica el análisis cuantitativo de datos empíricos y utiliza análisis estadísticos multivariados tanto explicativos (por ejemplo, regresión múltiple, *path analysis*, análisis discriminante, etc.) como descriptivos (por ejemplo, análisis factorial, análisis de *clusters*, escalamiento multidimensional, etc.) de los datos obtenidos a través de una variedad de instrumentos (listas de control, escalas de clasificación, escalamientos cuantitativos, etc.) cumplimentados generalmente por personas en contacto directo con el niño, como padres, maestros y profesionales.

Sintéticamente, el proceso consta de seis fases:

- a. Recopilación de un conjunto amplio de conductas observadas, calificadas *a priori* como problemáticas en general, o bien referidas a un síndrome en particular (por ejemplo, hiperactividad).
- b. Construcción de un instrumento que recoge las conductas anteriores, definidas lo más operativamente posible.
- c. Administración del instrumento a una muestra muy amplia de sujetos.
- d. Análisis de los datos obtenidos.
- e. Identificación de síndromes (en el caso, por ejemplo, de utilizar el análisis factorial, las saturaciones factoriales superiores a 0,30 estarían identificando un *síndrome* determinado, en este caso un factor).
- f. Comprobación de la fiabilidad y validez del instrumento.

Las escalas así construidas disponen, en general, de una fiabilidad y validez muy superiores a las escalas de base clínica, siendo sumamente útiles en estudios epidemiológicos. Presentan asimismo la ventaja de que permiten calcular las puntuaciones de cada dimensión de conducta y compararse con una muestra normativa con propósitos de clasificación, lo que resulta imprescindible si se desea determinar el nivel en que el niño se encuentra con respecto a su grupo normativo (sea en un factor o dimensión determinados, sea en la escala globalmente considerada).

Su mayor inconveniente radica probablemente en que la clasificación no produce información útil para, a partir de ella, diseñar proyectos de intervención sobre las conductas problemáticas identificadas. Conocer, por ejemplo, que un sujeto se sitúa en el centil 90 en el factor *conducta violenta y destructiva* de la *Escala de conducta adaptativa* (Nihira *et al.*, 1974) no ofrece ninguna información válida para diseñar un programa que suprima dicha conducta violenta. Las escalas empíricas se limitan a señalar áreas precisas de intervención, es decir, objetivos-meta identificados con los factores o dimensiones del sistema de clasificación en que el sujeto obtiene puntuaciones elevadas o extremas, así como comportamientos concretos sobre los cuales intervenir, pero no proporcionan datos explicativos de las variables -contextuales o del propio individuo- que están conexas con la ocurrencia de las alteraciones comportamentales.

En un primer momento, este tipo de escalas se redujeron a identificar sujetos con un solo síndrome -son conocidas las escalas para evaluar la hiperactividad de Conners (1969; 1973), o de Werry, Weiss y Peters- o a identificar la diferenciación entre dos síndromes globales, como internalización *versus* externalización (Achenbach, 1982), problemas de personalidad *versus* problemas de conducta (Peterson, 1961), inhibición *versus* agresión (Miller, 1967).

Posteriormente se ha ampliado el número de alteraciones consideradas, construyéndose multitud de escalas de espectro más amplio, tipificadas con muestras provenientes de poblaciones tanto normales como específicas. Entre los ejemplos que están respaldados por investigaciones estadísticas profundas y rigurosas podemos citar las siguientes: la Lista revisada de problemas de conducta (*Revised Behavior Problem Checklist*, Quay, 1983), el Inventario de personalidad infantil (*Children Personality Inventory*, Lachar, 1982), la Lista de síntomas de Kohn en niños de preescolar (*Kohn Symptom Checklist*, Kohn y Rosman, 1972), la Lista de identificación de problemas de Walker (*Walker Problem Identification Checklist*, Walker, 1976), la Lista y perfil de conductas infantiles (*Child Behavior Checklist and Profile*, Achenbach y Edelbrock, 1982), la Escala de conducta adaptativa (*Adaptive Behavior Scale*, Nihira *et al.*, 1974), las Escalas Vineland de conducta adaptativa (*Vineland Scales of Adaptive Behavior*, Sparrow, Balla y Cicchetti, 1984) y la Escala de competencia social y ajuste escolar de Walker y McConnell (*Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment*, Walker y McConnell, 1989).

A la vista de las indudables limitaciones que presentan tanto los sistemas clínicos como los empíricos, se plantea hoy día entre los investigadores un *desideratum* de llegar a construir un sistema correcto de clasificación de las alteraciones del comportamiento infantil que supere tales limitaciones. Dicho sistema debería cumplir una serie de condiciones, siendo las más relevantes las que se citan a continuación:

- a. Basarse en hechos y no en constructos o interpretaciones (las conductas deberían, por consiguiente, estar definidas en términos operacionales, y tales definiciones deberían ser objetivas, claras y completas, de forma que se deje el mínimo lugar posible a la interpretación del evaluador).
- b. Medir dimensiones objetivas -cuantificables- de la conducta en lugar de usar descripciones cualitativas de medición difícil o imposible.
- c. Facilitar información relevante para la toma de decisiones y tener suficiente valor predictivo (es decir, proporcionar datos concretos que permitan el diseño de programas y la estimación de tendencias).
- d. Tener como finalidad la clasificación de problemas, no de individuos (con el fin de evitar el etiquetaje y los costos psicológicos y demás efectos colaterales que ello comporta).

- e. Cubrir todos los niveles de edad, atendiendo al hecho de que muchos problemas tienen una clara especificidad evolutiva (*i.e.*, son específicos de! nivel de desarrollo en que el niño se encuentra).
- f. Demostrar validez (de constructo, predictiva) y fiabilidad (consistencia interna, concordancia entre evaluadores, estabilidad temporal y consistencia transituacional).
- g. Apoyarse en el principio de la parsimonia (*i.e.*, formado por el mínimo de categorías que permitan un máximo de fiabilidad y validez).
- h. Evitar en la medida de lo posible el solapamiento entre categorías (*i.e.*, un mismo problema no debería poder clasificarse en más de una categoría).

Nelson y Rutherford (1989) definen las alteraciones del comportamiento como «aquellas conductas que ocurren con suficiente frecuencia, intensidad o cronicidad en los distintos ambientes, de modo que resultan intolerables para los padres, los educadores u otras personas; que son incompatibles con el progreso escolar y/o que amenazan la seguridad o el bienestar del sujeto o de otros» (p. 3).

Gresham (1985) ha propuesto una definición multicomponente de las alteraciones del comportamiento que ha alcanzado un amplio eco en los últimos años. Sostiene que para que una alteración comportamental pueda considerarse relevante -y, por consiguiente,

susceptible de tratamiento especializado- deberá ser definida en los siguientes términos:

- a. Especificación, en términos operacionales, de los excesos, déficits o inadecuación situacional de la conducta actual y de los niveles conductuales que se espera alcanzar mediante la intervención.
- b. Especificación de las características objetivas de la conducta y la dimensión o dimensiones que la definen (tasa de ocurrencia, duración, intensidad, etc.) mediante un análisis topográfico de la misma.
- c. Especificación del sistema o sistemas de respuesta a través de los cuales se expresa (cognitivo/ verbal, abierto/ motor y/ o fisiológico/ emocional).
- d. Generalización espaciotemporal de los problemas (ocurrencia de los mismos en distintos momentos y en distintas situaciones). El requisito de la generalización supone establecer una discriminación clara entre los problemas de conducta agudos, específicos a una situación concreta, y los permanentes o cronicados, en los que no se aprecia un control estimular identificado con claridad.
- e. Presencia de un nivel elevado de generalizabilidad entre evaluadores y entre métodos de evaluación. No se considera aceptable la determinación de la existencia de un problema de comportamiento realizada por un solo evaluador, o con un solo método de evaluación. Es necesario, por tanto, integrar la información proveniente de fuentes diversas (por ejemplo, padres, maestros, observadores externos...) mediante el uso de instrumentos distintos (por ejemplo, escalas de apreciación, observación directa, entrevistas, etcétera.).
- f. Continuación del problema en niveles inaceptables después de una intervención informal.
- g. Especificación de los contextos en los que se llevará a cabo la evaluación de los problemas.
- h. Especificación de procedimientos de validación social, que incluyen análisis de discrepancia (diferencias entre la conducta del niño y el promedio del grupo normativo o natural), evaluación cualitativa complementaria realizada por adultos en contacto con el niño, y combinación de los dos procedimientos anteriores.

Maribel Morales Barillas. "Los problemas comunes
Del crecimiento, conceptualización y definiciones"

En: El manejo de los problemas comunes del desarrollo infantil el Jardín de Niños.
Trabajo Recepcional, UPN, Xalapa, 2003. pp. 22-

"Los problemas comunes del crecimiento, conceptualización y definiciones"

Durante las primeras etapas de la vida de un ser humano, suelen presentarse conflictos conductuales que ponen en manifiesto la necesidad de que los adultos estemos preparados para proporcionar al niño una atención eficaz que le permita solucionarlos favorablemente.

En el capítulo anterior, expuse un aspecto de mi práctica docente en el que destaca la necesidad de desarrollar una estrategia pedagógica que favorezca el manejo de los problemas conductuales en el Jardín de Niños, los cuales como veremos en este apartado, están relacionados con lo que los psicólogos han dado en denominar "Problemas comunes del crecimiento", "problemas de ajuste", o "problemas comunes del desarrollo infantil".

Generalmente los niños que inician un ciclo educativo, suelen manifestar síntomas relacionados con la adaptación que implica un cambio de educadora, de aula, y hasta de compañeros. Algunos niños incluso son nuevos en la Institución o no habían asistido previamente a un Jardín. Dichos síntomas se expresan en llanto, agresiones físicas y/o verbales, miedo, inhibiciones, pasividad, dependencia, ansiedad, inseguridad, etc.

Conforme avanzan los cursos es de esperarse que estas actitudes disminuyan a través de la socialización que se promueve cotidianamente, y de hecho así sucede en la mayoría de los casos, sin embargo, no todos los pequeños reaccionan como la educadora o sus padres lo pudieran esperar, y hay situaciones como en la manifestación de conductas violentas, en las que urge tomar medidas de acción para apoyar al niño que las expresa y a sus compañeros, ya que su seguridad y la de los otros está en riesgo.

Hay varias explicaciones teóricas a la presencia de estas tendencias conductuales, entre las que destaca la Psicología del desarrollo conformada por varias corrientes que se refieren a la presencia de los problemas conductuales en los niños, como producto de ciertos factores sociales, afectivos, familiares y como parte del desarrollo e integración de la personalidad.

Los conocimientos generados por la psicología del desarrollo indican que las conductas anormales son muy abundantes al grado de cuestionarse su carácter de "anormalidad" "normalidad", y reconocen que ningún infante está

completamente libre de dificultades emocionales. Por lo que consideran que el presentar un problema de ajuste no es comparable a una patología.

Los teóricos del desarrollo², aseguran que el desarrollo normal de los niños no sigue una trayectoria libre de dificultades y que la mayoría de los problemas conductuales disminuyen con la edad.

Estos teóricos han descrito cinco problemas de ajuste o problemas del crecimiento: ansiedad e inseguridad, dependencia, agresión, motivación de realización y desarrollo moral. A continuación se abordan las conceptualizaciones mencionadas:

a).-Ansiedad e inseguridad:

Los niños con problemas de ansiedad e inseguridad, son pequeños que no han logrado organizarse emocionalmente, que se sienten inadecuados, carentes de importancia, son niños considerados como tranquilos, tímidos o temerosos que con frecuencia se limitan a entrar a la escuela y salir de ella sin hacerse notar. Estos niños representan problemas disciplinarios tanto como los niños ruidosos y agresivos pues su ansiedad e inseguridad reduce sus probabilidades de expresión abierta de emociones y sentimientos, deseos e inquietudes. La ansiedad intensa impide que el niño descubra hasta qué punto son verdaderamente poco realistas sus temores³.

Quienes tenemos la oportunidad de practicar la docencia en preescolar, frecuentemente nos encontramos este tipo de niños que tienen dificultades para participar en juegos colectivos, que tienen miedo a hablar en público, que no participan en actividades grupales y que prefieren realizar sus actividades en pequeños grupos o solos. La ansiedad y la inseguridad que manifiestan les impiden socializar adecuadamente con los demás y obstaculizan su desempeño académico al limitarlos a realizar ciertas actividades que no impliquen demasiada participación social.

b).-Dependencia:

Los síntomas de dependencia suelen ser la búsqueda constante de ayuda por parte de algún adulto en la realización de tareas; atraer la atención de los padres o maestros, así como su cercanía física; los niños dependientes son pasivos y se sienten inseguros ante situaciones en las que no esté cerca la madre, la educadora, u otra persona representativa para ellos. No pasa mucho tiempo antes de que el niño abandone parte de su dependencia y se convierta en un individuo que dependa más de sí mismo, cediendo parte de su dependencia instrumental, pero permaneciendo ligado emocionalmente a padres y amigos.⁴

² HARVEY F. Clarizio. Trastornos de la conducta en el niño. Manual Moderno, México, 1981.

³ Ídem.

⁴ Ídem.

c).-Agresión:

La conducta agresiva es muy común en los niños, tanto que los teóricos del desarrollo la consideran casi universal, sin embargo para que los niños lleguen a ser adultos socializados, deben abandonar cierta cantidad de agresión o aprender nuevos modos de expresión. La agresión es necesaria para obtener un buen ajuste emocional, cierto grado de agresión es un signo de personalidad vigorosa y bien balanceada pero no hay que dar rienda suelta a la agresión pues un niño agresivo no está en paz consigo mismo ni con su grupo de coetáneos. El objetivo de la socialización no es el de extinguir la agresión, sino dirigir su expresión.⁵

d).-Motivación de realización:

“La motivación de realización es el intento o deseo del niño de hacer algo bien. El niño llega a juzgar su propio desempeño según determinadas normas de excelencia. Llega incluso a expresar sentimientos de satisfacción cuando alcanza esas normas y sentimientos desagradables cuando fracasa. Los problemas relacionados con la motivación de realización pueden ser de dos tipos: Excesiva motivación de realización (se preocupa demasiado por la excelencia de su desempeño), o demasiado poca motivación de realización (no valora su trabajo ni se preocupa por la calidad de éste, tampoco se interesa en su realización personal) “.⁶

e).-Desarrollo moral:

Los Psicólogos del desarrollo han identificado tres componentes del desarrollo moral: el juicio moral, los sentimientos morales y las conductas morales.

El desarrollo moral “no existe al nacer, sino que es una interacción entre el nivel cognoscitivo del niño, los factores culturales y las prácticas de educación infantil. Dicha interacción tiene como resultado el desarrollo moral que únicamente puede ser considerado como tal en función de la presencia de los tres componentes”.⁷

Puesto que el desarrollo moral se refiere al alcance de ideales, así como también a las prohibiciones, existe la posibilidad de que el niño demasiado severo consigo mismo, se obligue a alcanzar normas que son difíciles, si no imposibles, creando de esta forma una frustración y una ansiedad excesiva para él mismo, pues cuando la autosatisfacción es muy poca, puede convertirse en un obstáculo para el desarrollo de la personalidad. Por otra parte, cuando el niño posee una autorregulación inadecuada asociada a la tolerancia, pueden manifestarse conductas delictivas, faltas en la escuela, al grado de que en casos muy graves

⁵ Ídem.

⁶ Ídem.

⁷ Ídem.

de conducta antisocial, el niño no experimenta sentimientos apropiados de culpabilidad por sus malas obras.⁸

Según la teoría psicoanalítica, “el niño preescolar se enfrenta al mundo, entrando en conflicto entre el Yo y el No Yo, entre lo de él y lo de su competidor”.⁹

Los conflictos en esta etapa se plantean en términos de querer y poder, entre deseos e impulsos, posibilidades y autorrealizaciones. El ambiente se vuelve más exigente con él, y hay un choque en la autonomía y en la sumisión (espontaneidad y frustración).

El infante es amoral y asocial, por lo cual debe socializarse provocando tensión en el Yo y en lo concerniente al contacto de la realidad y se vuelve intencionalmente desobediente en señal de protesta. Con la desobediencia ensaya su propia consistencia y encuentra placer para alcanzar un adecuado grado de individuación. El niño juega a desobedecer y así estimula su evolución.

A través de distintas formas, el niño preescolar expresa una búsqueda de satisfacciones corporales e intelectuales; manifiesta interés y curiosidad por saber, conocer, explicar, explorar tanto el cuerpo como el habla; sus actividades implican pensamientos y afectos; sobresale su necesidad de desplazamientos físicos; presentan rasgos de agresión y violencia y poseen impulsos sexuales.

Las situaciones represivas del ambiente familiar son asimiladas por los pequeños y su desobediencia puede ser provocada por: celos, agresividad (con la intención de lograr un efecto desagradable en las personas representativas de la autoridad) y atraer la atención de los adultos sobre lo que desobedecen.

Otras conductas antisociales con la intención de ocupar un lugar importante en la vida de los adultos, son dirigidas a atraer la atención de quienes a veces los olvidan.

En la etapa preescolar el niño se enfrenta a alcanzar un cierto grado de seguridad o ajuste que se manifiesta con reacciones como la agresión “con la intención de lograr un efecto desagradable en las personas representativas de la autoridad”¹⁰, al tiempo que atrae la atención de otros; frente a la presencia de personas ajenas a él y desconocidas, se refugia en la seguridad del padre o de la madre. “Todo nuevo contacto social es vivenciado por el preescolar como amenaza a su seguridad”¹¹.

⁸ Ídem.

⁹ PEINADO Altable, José. Psicología en preescolar. Porrúa, México, 1982, pp. 227-241.

¹⁰ Ídem.

¹¹ Ídem.

Sullivan explica que cada nueva relación interpersonal contribuye a la estructuración de modos de acción que son resultado del esfuerzo de adaptación del niño al ambiente.¹²

De esta manera ambas teorías coinciden en la característica de adaptabilidad, y de cierta normalidad con la que se presentan determinados problemas conductuales en los niños preescolares, quienes se encuentran en proceso de socialización al que responden de manera natural, ya sea en un intento por enfrentar a la autoridad; por llamar la atención; por manipular el medio; o, por sentirse seguros. El niño para aprender a obedecer las normas primero las desobedece y enfrenta; para adquirir seguridad e independencia, ha de partir de cierta dependencia; y para socializarse necesita antes abandonar cierto grado de agresión natural o aprender a canalizarla.

Para comprender mejor la presencia de los problemas comunes del desarrollo, resulta muy interesante analizar las tablas comparativas propuestas por P. Vayer (1977) y Robert I. Watson y Henry C. Lindgren (1991), en las que presentan una relación esquemática de las teorías del desarrollo.

¹² Idem.

Tabla 1. Relación esquemática entre las teorías del desarrollo¹³

Etapas	Etapas psicosexuales (Freud)	Etapas psicossociales (Erikson)	Etapas cognoscitivas (Piaget)	Problemas emocionales
Lactancia (0 a 18 meses)	Oral	Confianza frente a desconfianza	Sensitivo motores	Temor a la obscuridad, a extraños, a la soledad, a ruidos súbitos, a la pérdida de apoyo. Problemas de alimentación y de sueño: depresión, apatía.
Comienzo a caminar (18 meses a 3 años)	Anal	Autonomía frente a duda. Vergüenza.	Simbólica	Temor a la separación, a la deserción, a los movimientos súbitos, a los sonidos extraños. Negativismo, estreñimiento, timidez y evasión, terrores nocturnos.
Preescolar (3 a 5 años)	Fàlica (Edipo)	Iniciativa frente a culpa	Intuitiva Preoperacional	Temor a los animales, a criaturas imaginarias, a lesiones, fobias, pesadillas, problemas de lenguaje, falta de control de la orina durante la noche (enuresis)
Escuela Primaria (6 a 11 años)	Latencia	Creatividad frente a inferioridad.	Operaciones concretas	Temor al fracaso escolar, al ridículo, a la pérdida de posesiones, a la desfiguración, a la enfermedad, a la muerte. Problemas escolares, fracaso de ser aceptado por el grupo de coetáneos.
Adolescencia (13 a 17 años)	Genital	Identidad frente a difusión de identidad	Operaciones formales	Temor a ser diferente físicamente, socialmente, intelectualmente, temores sexuales, temor a la pérdida de prestigio. Rebeldía “representación”, aislamiento, destructividad, apatía, uso de fármacos.

¹³ WATSON, Robert I. y LINDGREN, Henry C. “Teorías psicoanalíticas de la adaptación al medio social y el desarrollo de la personalidad” en: *El niño preescolar, desarrollo y aprendizaje*. A.B. U.P.N. México, 1994 pp. 63- 64.

Tabla 2. Esquema de las relaciones entre las teorías del desarrollo de Freud, Wallon, Piaget y Gesell.¹⁴

EDAD	S. FREUD Psicoanalistas	y	H. WALLON	J. PIAGET	A. GESELL Label1
1 año	<i>Narcisismo autoerotismo primario</i>	y	<i>Estadio de impulsividad motriz:</i> -Dependencia total en relación con el medio.	<i>Periodos sensomotriz:</i> Tres estadios: 1).- Reflejos. 2).- Reacciones circulares: organización de las percepciones y hábitos. 3).-Inteligencia sensorio-motriz: construcción de un universo objetivo <i>Inteligencia representativa preoperatorio, caracterizada por:</i> a).-Pensamiento egocéntrico y sincrético. b).-Realismo intelectual sin razonamiento. c).-Intricación afectiva e in-	- Conocimiento del cuerpo propio. -Distinción entre figuras familiares y extrañas -Inicio de la marcha. -Inicio del juego manipulativo. -Noción de su personalidad (nombre, imagen en el espejo fotografía). -Fase de oposición. -Desarrollo con
2 años	<i>Estadio oral:</i> - Primeras reacciones con el buen objeto. - Percepciones frustrantes y ansiógenas de los malos objetos.	<i>Estadio afectivo y emotivo:</i> - Simbiosis afectiva.			
3 años	<i>Estadio sádico-anal:</i> - Objetivación del objeto exterior. - Importancia capital de las Frustraciones excretoras.	<i>Estadio sensorio motor:</i> - Orientado hacia el mundo exterior. - Diversificación de la actividad sensorio motriz, aparición de la marcha.			
4 años	- La disciplina esfinteriana establece un sistema de contrapulsiones.				
5 años	<i>Estadio fálico o genital:</i> - Identificación del YO y pri-	<i>Estadio proyectivo:</i> - Dos adquisiciones importantes marcha y lenguaje.			

¹⁴ VAYER, P. "EL niño de dos a cinco años", en: Educación psicomotriz. Científicos médicos. Barcelona, 1977. pp. 3-20.

6 años	<p>meras relaciones objetales.</p> <p>- Desarrollo del complejo de Edipo. Angustia de castración.</p>	<p><i>Estadio del personalismo:</i></p> <p>Tres períodos en la evolución del YO:</p> <p>1).-Toma de conciencia de su propia persona.</p> <p>2).-Afirmación seductora de la personalidad.</p> <p>3).-Período de imitación.</p>	<p>telectual.</p> <p>Tres estadios:</p> <p>1) de 2 a 4 años:</p> <p>-Aparición de la función Simbólica.</p> <p>-Interiorización de los esquemas de acción y representación.</p> <p>2) de 4 a 5 años:</p> <p>-Organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas y conjuntos de acciones.</p> <p>3) de 5 a 7 años:</p> <p>-Organización de la función representativa de formas mentales semi-reversibles.</p>	<p>siderable del lenguaje.</p> <p>-Inicio de socialización (disciplina Esfinteriana).</p>
	<p><i>Fase de latencia. Organización del aparato psíquico:</i></p> <p>- Constitución del YO.</p> <p>- El sistema inconsciente se organiza por retención.</p> <p>- El YO ejerce sus funciones de defensa y adaptación a la realidad.</p> <p>- Construcción progresiva del pensamiento social, lógico y moral.</p>			<p><i>Fase contradictoria y de interés por los demás</i></p> <p><i>Fase de la cooperación y disciplinas sociales.</i></p>

El niño preescolar, según estas dos tablas esquemáticas de las concepciones entre las teorías del desarrollo, se encuentra cursando la etapa fálica o la etapa de latencia descrita por Freud, y los problemas emocionales asociados a estas etapas son el temor a los animales, a criaturas imaginarias, a lesiones, fobias, pesadillas, problemas de leguaje, falta de control de la orina, temor al fracaso escolar, al ridículo, a la pérdida de posesiones, a la desfiguración, a la enfermedad, a la muerte, problemas escolares y al fracaso de ser aceptado por el grupo de coetáneos. Los niños de cuatro años se encuentran en el proceso de identificación del Yo y las primeras relaciones objetales, mientras que entre los de cinco y seis años se acentúa el proceso de construcción del Yo que ejerce sus funciones de defensa y adaptación a la realidad, lo que explica la presencia de los llamados problemas de ajuste a esta edad, desde la propuesta Freudiana, en tanto que desde la perspectiva Eriksoniana podemos ubicar al niño preescolar en las etapas de iniciativa frente a culpa y en la de creatividad frente a inferioridad. Esto significa que “la capacidad de participar en muchas actividades físicas y utilizar el lenguaje crea el ambiente para la iniciativa que agrega a la autonomía la cualidad de emprender, planear y atacar una tarea solo por estar activo y en movimiento”¹⁵. El peligro que Erikson advierte en esta etapa es un “sentimiento de culpa por los objetivos planeados y los actos iniciados en el gozo exuberante del nuevo poder locomotor y mental”¹⁶. La etapa de creatividad contra inferioridad se identifica por la expresión conductual dominada por la curiosidad intelectual. “El niño debe olvidar las esperanzas y deseos pasados, mientras su imaginación exuberante se doma y se conduce según las leyes de las cosas impersonales”¹⁷. “El peligro del niño consiste en sentirse inadecuado e inferior”.¹⁸

El peligro señalado por Erikson, en el que el niño puede sentirse inadecuado e inferior en esta etapa de su desarrollo, bien puede conducir a la manifestación de conflictos emocionales como la ansiedad e inseguridad, o de conductas dependientes o agresivas. También pueden ser resultado de este peligro, la baja motivación de realización o la exagerada motivación de realización, en donde el niño no se interesa por la calidad que se exige a sí mismo en sus relaciones, o por lo contrario, se exige demasiado. Estas situaciones pueden ser influenciadas positiva o negativamente por los adultos.

Por lo que concierne a la aportación del enfoque analítico psicogenético de J. Piaget, llama la atención que éste ubica al niño preescolar en las etapas intuitiva Preoperacional (3-5 años), y en la primera fase de las operaciones concretas (6-11 años), lo que nos indica que en cuanto al desarrollo mental, el párvulo “reaccionará al principio con respecto al pensamiento incipiente con un egocentrismo inconsciente y que progresivamente conseguirá adaptarse según

¹⁵ BIEHLER, Robert. Introducción al desarrollo del niño. Diana., México, 1980. pp.153-158.

¹⁶ Ídem.

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Ídem.

las leyes de equilibrio análogas, si bien traspuestas en función de las nuevas realidades”¹⁹.

Piaget, afirma que “las transformaciones de la acción surgidas de los inicios de la socialización no interesan sólo a la inteligencia y al pensamiento, sino que repercuten con la misma profundidad en la vida afectiva”²⁰. Estas repercusiones se vinculan también con los aspectos del desarrollo emocional y valoral del individuo.

En la tabla 2, podemos ver que se incluyen los estadios y etapas propuestos por H. Wallon y A. Gesell. Con respecto a los estadios de Wallon, podemos decir que el párvulo se encuentra en el período proyectivo (4 años), o en el período del personalismo (5-6 años). En el primer caso, los dos elementos del desarrollo más importantes son la marcha y el lenguaje, y en el segundo destacan los tres períodos en la evolución del Yo: la toma de consciencia de su propia persona; la afirmación seductora de la personalidad; y, el período de imitación.

En las etapas descritas por Gesell, es posible ubicar al preescolar en la fase de la cooperación y disciplinas sociales (4-6 años).

Estas dos aportaciones a los estudios sobre el desarrollo de la psicomotricidad en el Jardín de Niños, muestran la importancia de esta etapa del desarrollo infantil, y proporcionan elementos para comprender la manifestación de los problemas de ajuste abordados en este trabajo.

varios autores²¹, enfatizan que el conocimiento y la representación de su propio cuerpo juega un papel excepcional en las relaciones entre el Yo y el mundo exterior: espacio gestual, espacio materializado por los objetos y espacios de los otros sujetos, sobresaliendo H. Wallon en su argumento de que “un elemento básico indispensable en el niño para la construcción de su personalidad, es la representación más o menos global, más o menos específica y diferenciada que él tiene de su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior. Este proceso de formación del esquema corporal, señalan, se desarrolla muy lentamente en el niño, no terminando normalmente hasta los 11-12 años.

Es necesario resaltar²², la importancia de los fenómenos afectivos y del factor humano en la formación del esquema corporal, ya que de los 3 a los 7 años, las experiencias emocionales del cuerpo y el espacio conducen a la adquisición de

¹⁹ PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Ensayo Seix Barral, Barcelona-Caracas-México, 1985. pp. 31-37.

²⁰ Idem.

²¹ PICO L. y VAYER P. “Organización del esquema corporal”, en: El Desarrollo de la psicomotricidad en la educación preescolar, UPN, México, 1994. pp.37-48.

²² LE BOULCH, J. “La importancia de los fenómenos afectivos y del factor humano en la génesis de la imagen del cuerpo”. en: El desarrollo de la psicomotricidad en la educación preescolar: UPN, México, 1994, pp.71-82.

diferentes praxis que permiten al niño “sentir su cuerpo como objeto total en el mecanismo de la relación”.²³

Esta etapa “es un período transitorio y de preparación en la vida del niño, durante la cual deberá desprenderse progresivamente de su subjetividad”.²⁴

La participación de la madre resulta ser muy interesante al ser quien va a desempeñar el rol de un objeto facilitador y que da seguridad.

Ya en el terreno de la psicomotricidad, podemos decir que la presencia de los problemas de ajuste, responde al proceso de formación del esquema corporal y que en la edad del Jardín de Niños, la relación con los demás es muy importante, y le permitirá al niño disponer de una imagen del cuerpo con una adecuada autoestima, seguridad, autonomía, motivación de realización y con un equilibrio emocional.

Conceptualizando así a los problemas conductuales en preescolar, los docentes necesitamos encontrar y diseñar una planeación pedagógica con la que los pequeños puedan ser apoyados tanto en el aula como en su entorno familiar, ya que no podemos olvidar que “el primer contacto de los infantes se da con los padres, ellos son los que a través del afecto o rechazo desarrollan una serie de conductas y medios de relación en la formación del niño. Si los padres tienen la capacidad y sensibilidad para dialogar con sus hijos y de compartir experiencias, el niño se encontrará más habilitado para expresarse y representar sus conflictos y placeres”²⁵.

Los problemas de ajuste forman parte del desarrollo normal sin embargo no existe garantía de que todos los niños logren resolverlos satisfactoriamente, haciéndose necesaria nuestra intervención docente.

MONJAS María.

“Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)”.

Ciencias de la educación preescolar y espacial.

Madrid, España sexta edición. Pp 25 - 42

LAS HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LA EDAD ESCOLAR

En este capítulo se tratan conceptos generales relacionados con el tema de la competencia interpersonal y las habilidades de interacción social en la infancia. Estos conceptos, están en la base y constituyen algunas de las asunciones fundamentales del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Pretendemos primeramente dejar clara la importancia de las habilidades de interacción social para

²³ Ídem.

²⁴ Ídem.

²⁵ DANOFF, Judith. Iniciación con los niños. Trillas, México, 1990.

después, aclarar y delimitar los conceptos y términos usados más frecuentemente en la bibliografía sobre el tema y que se utilizarán en este libro. Se señalan después las características más relevantes de las habilidades sociales y posteriormente se analizan dos temas muy importantes para la población infantil, uno es la adquisición y desarrollo de la competencia social y el otro, los problemas de habilidad social. Seguidamente se ofrece una visión sintética de las estrategias de aprendizaje y modificación del comportamiento interpersonal que se han etiquetado bajo el término entrenamiento en habilidades sociales. Se finaliza el capítulo con unas reflexiones que justifican por qué es necesario enseñar habilidades sociales a niños y niñas en edad escolar.

1. Importancia de las habilidades de interacción social

El estudio de las habilidades de interacción social ha experimentado un notable auge en los últimos años. Ha aumentado sensiblemente el número de reuniones y de publicaciones científicas sobre el tema, se han desarrollado gran variedad de programas y procedimientos de tratamiento para aumentar la competencia social, habiendo aparecido incluso variadas publicaciones divulgativas sobre el tema (Cheek, 1990; Fensterheim y Baer, 1976; Smith, 1975, 1978), de forma que desde profesionales de muy diversos campos hasta el hombre de la calle focalizan su atención en lo que se ha venido llamando competencia social, habilidades sociales, asertividad y habilidades para la interacción, entre otras denominaciones. La experiencia personal cotidiana nos indica que pasamos un alto porcentaje de nuestro tiempo cotidiano en alguna forma de interacción social ya sea diádica o en grupos y tenemos experiencia de que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. Al mismo tiempo, comprobamos que la competencia social de un sujeto, tiene una contribución importante a su competencia personal puesto que hoy en día el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto que con sus habilidades cognitivas e intelectuales. Podemos decir por lo tanto, que en este momento la competencia social es una de las áreas de investigación más fecunda y está ejerciendo un notable protagonismo dentro de la psicología contemporánea.

Refiriéndonos concretamente a la población infantil, después del bache que supuso las teorías psicoanalíticas que enfatizaban en la infancia la importancia de las relaciones adulto-niño (principalmente las relaciones madre-hijo), sobre las relaciones niño-niño, las dos últimas décadas han constituido un período extremadamente fértil y creativo en el que se han sentado las bases sobre qué es la competencia interpersonal, cómo se evalúa y cómo se modifica y aprende. Está claro en este momento, y es unánimemente aceptado por distintos profesionales del campo educativo, clínico, pediátrico y de la salud, que la habilidad de interactuar adecuadamente con los iguales y con los adultos significativos es un aspecto muy importante en el desarrollo infantil.

La importancia y relevancia de las habilidades sociales en la infancia viene avalada por los resultados de estudios e investigaciones en los que se constata que existen sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta (Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985). Estudios longitudinales y retrospectivos demuestran que los problemas tempranos en la relación con los iguales están relacionados con problemas de ajuste posteriores. Así mismo se constata que los problemas interpersonales son una característica definitoria de muchos trastornos

emocionales y conductuales, y gran parte, por no decir la práctica totalidad de los problemas psicológicos y categorías de agnósticas psiquiátricas en la infancia, adolescencia y la vida adulta cursan con y/o incluyen como síntomas característicos las dificultades en la relación interpersonal (véase Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana, DSM-III- R, 1988 y la Clasificación Internacional de Enfermedades, CIE-1 O, 1992 de la Organización Mundial de la Salud).

La competencia social tiene por tanto una importancia crítica tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo competencia interpersonal pobre tiene consecuencias negativas para el sujeto a corto y a largo plazo (Asher y futuro de la niña y el niño. La adecuada competencia social en la infancia está asociada con logros escolares y sociales superiores y con ajuste personal y social en la infancia y la vida adulta (Cartledge y Milburn, 1983; LaGreca y Santogrossi, 1980; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987). Por el contrario, la Renshaw, 1981; Beck y Forehand, 1984; Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985; Michelson et al, 1987). La incompetencia social se relaciona con: (a) baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, (b) problemas escolares: bajos niveles de rendimiento, fracaso, absentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar, (c) problemas personales: baja autoestima, locus de control externo, (d) desajustes psicológicos y psicopatología infantil: depresión, indefensión, (e) inadaptación juvenil: delincuencia juvenil, expulsiones del servicio militar y (f) problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta: alcoholismo, suicidio, toxicomanías.

Existe pues un alto grado de consenso en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia, contribuyen significativamente al desarrollo del adecuado funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos. En España, M^o José Díaz tiene un interesante trabajo sobre la contribución de los iguales en la adaptación escolar y social (véase Díaz, 1986).

La importancia de las relaciones entre iguales queda sobradamente demostrada al constatar el rol y las funciones que tienen en el desarrollo de la competencia social y personal. Aclaremos que en la bibliografía se utilizan los términos relaciones entre iguales (del inglés *peers*), interacción entre compañeros o relación con los coetáneos, para referirse a las interacciones que se llevan a cabo entre niños y niñas. Las principales funciones que cumplen son:

(a) Conocimiento de sí mismo y de los demás. En las interacciones con los iguales el niño aprende mucho sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor. El niño y la niña llegan a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y al compararse con ellos; juzgan su capacidad al comparar sus resultados con los que obtienen los demás compañeros y en definitiva se forman su autoconcepto. Las relaciones con los coetáneos proporcionan también oportunidades de aprender muchas cosas de los demás. Por ejemplo en el juego protagonizado o juego de roles los niños representan las relaciones sociales entre adultos y aprenden a conocer su mundo social. En suma, estas relaciones proporcionan un contexto que es crucial tanto para la individualización como para la socialización.

(b) Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás. Entre ellos:

- Reciprocidad. En las relaciones entre iguales se aprecia una gran reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe. Si Antonio es amistoso con Roberto, será más probable que Roberto sea amistoso con Antonio. A la inversa, si Ana es hostil con Raquel, ésta probablemente será hostil con Ana.
- Empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas. Es la habilidad para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro; es la habilidad para ponerse en el lugar del otro.
- Intercambio en el control de la relación; unas veces dirijo yo y otras el otro niño. Se aprende a dirigir a otros, pero también a seguir las directrices de otros.
- Colaboración y cooperación, lo que supone trabajar junto a otro/s niño/s, facilitando la tarea común y haciendo que resulte agradable para ambos.
- Estrategias sociales de negociación y de acuerdos.

(c) Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de los otros. Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas. Los compañeros representan un contexto intermedio entre las interacciones sociales externas adulto-niño y el lenguaje interno individual del niño. Un aspecto importantísimo es el papel que los iguales tienen en la socialización de la agresividad. Para esto es muy importante lo que se llama el "juego desordenado" (correr, luchar, saltar, reirse, empujarse, chillar...).

(d) Apoyo emocional y fuente de disfrute. En la relación con los iguales se encuentra afecto, intimidación, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación, solicitud, y muchas otras cosas que hacen que el/la niño/a tenga sentimientos de bienestar y se encuentre a gusto. Las relaciones entre iguales se caracterizan porque son mutuamente satisfactorias, contienen afectos positivos y reflejan preferencia recíproca.

(e) Otros aspectos importantes en las relaciones con los coetáneos son el aprendizaje del rol sexual y el desarrollo moral y aprendizaje de valores.

En suma, se puede afirmar que la competencia social y las relaciones con los iguales son temas relevantes para la infancia. Hay evidencia y apoyo empírico respecto a la relación existente entre competencia social en la infancia y adaptación en la infancia y la vida adulta.

2. Competencia social y habilidades de interacción social

Existe una amplia bibliografía tratando de conceptualizar, definir y describir la competencia social y las habilidades sociales, pero también existe cierta controversia entorno a ambos conceptos y no se ha logrado una definición universalmente aceptada ni siquiera con amplio consenso. El resultado es que la competencia interpersonal ha sido conceptualizada de modo diferente por distintos investigadores, motivo por el que dedicamos la presente sección a delimitar el campo donde nos vamos a mover al tiempo que pretendemos aclarar los principales términos que vamos a utilizar. En primer lugar estableceremos las diferencias entre competencia social y habilidades de interacción social, después lo haremos con los términos comportamiento adaptativo y asertividad y señalaremos los términos que frecuentemente se usan en la bibliografía como sinónimos, para terminar exponiendo las características más relevantes en la conceptualización de las habilidades de interacción social.

El término Competencia Social (del inglés *social competence, social skill* como expresa textualmente McFall (1982/ página 12)/ se refiere a: "un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (padre, profesora, igual) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, solo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional". Se refiere por tanto a la adecuación de las conductas sociales a un determinado contexto social. Implica juicios de valor y estos son distintos de unos contextos culturales a otros ya que cada contexto tiene unas normas y valores. La competencia social es el impacto de los comportamientos específicos (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno.

Las Habilidades Sociales (del inglés *social skills*) son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal (por ejemplo, hacer amigos o negarse a una petición). El término habilidad se utiliza aquí para indicar que nos referimos a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad. Entendemos que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas.

Se deduce de lo anteriormente expuesto que la competencia social es un constructo hipotético y teórico global y es un concepto multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte del constructo competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas.

Recogiendo y aunando las principales notas definitorias de distintos autores, nuestra definición de habilidades de interacción social en la infancia es la siguiente: "las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria".

En el presente trabajo se va a utilizar competencia social en el sentido ya señalado de generalización evaluativa y se utilizarán como sinónimos los términos competencia interpersonal y habilidad social. El término "habilidades de interacción social" se empleará para referirse a las conductas específicas y se utilizarán como sinónimos: "habilidades sociales", "habilidades para la interacción", "habilidades de relación interpersonal" y "habilidades interpersonales", entre otros. Utilizaremos otra serie de términos (conducta sociointeractiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, intercambios sociales) para referimos a aspectos generales del funcionamiento interpersonal cuando no sea necesario hacer juicios evaluativos o referirse a conductas específicas.

Aclaremos también que en el presente trabajo utilizaremos los términos competencia social y habilidades sociales para referimos única y exclusivamente a comportamiento interpersonal. En la bibliografía, sobre todo cuando se habla de la competencia social en la infancia se incluyen muchos aspectos que no se refieren a la conducta interactiva, sino a otras áreas del Comportamiento Adaptativo general. Entendemos que el comportamiento adaptativo se refiere a las habilidades requeridas por un sujeto para funcionar independientemente en el entorno social. Dentro de él se incluyen por ejemplo, habilidades de autoayuda (vestirse, alimentarse), conductas para funcionar en la comunidad (coger el autobús, ir a un bar.. .), aspectos vocacionales, y también habilidades interpersonales. La competencia social, en nuestra opinión, se limita a una subcategoría del comportamiento adaptativo y se refiere exclusivamente al comportamiento interpersonal.

Otro término que puede producir confusión es el de Asertividad ya que, tradicionalmente se ha utilizado para referirse a conductas de autoafirmación y expresión de sentimientos, aspectos que hoy abarca el término habilidades sociales. A pesar de la controversia existente, nuestra posición es que la Asertividad, entendida como conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros, es un concepto restringido que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales; la conducta asertiva es un área muy importante que incluimos dentro del concepto más amplio de la conducta interpersonal.

Después de delimitados los términos y conceptos que vamos a utilizar a lo largo del libro, y con el objetivo de aclarar más lo expuesto hasta el momento, hemos extraído una serie de características que consideramos relevantes en la conceptualización de las habilidades sociales. A la exposición de estas características dedicamos los siguientes párrafos.

- (a) Las habilidades sociales son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño. Ningún niño nace sabiendo relacionarse adecuadamente con sus iguales. A lo largo del proceso de socialización "natural" en la familia, la escuela y la comunidad, se van aprendiendo las habilidades y conductas que permiten al niño y la niña interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás. En la sección 3 de este capítulo (Adquisición y desarrollo de la competencia social) se exponen con más detalle los modelos y mecanismos de adquisición de la conducta interpersonal.
- (b) Las habilidades sociales contienen componentes motores y manifiestos (por ejemplo conducta verbal), emocionales y afectivos (por ejemplo ansiedad o alegría) y cognitivos (por ejemplo percepción social, atribuciones, autolenguaje). Las habilidades de interacción social son un conjunto de conductas que los niños hacen, sienten, dicen y piensan.
- (c) Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. Esto nos lleva al tema de la especificidad situacional. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Una conducta interpersonal puede ser o no hábil en función de las personas que intervienen (edad, sexo, objetivos, relación, intereses) y de la situación en que tiene lugar (clase, parque, iglesia, discoteca). La competencia social de un individuo varía a través de distintas situaciones. Pocos comportamientos sociales son apropiados a través de todas las situaciones, ya que las normas sociales varían y están determinadas por factores situacionales y culturales. Así por ejemplo ante un intento de coacción por parte de otra persona, la respuesta del sujeto variará en función de distintas variables como son edad de la otra persona, sexo, apariencia física, status social, relación anterior, grado de familiaridad, presencia de otras personas, lugar.
- (d) Las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales; son conductas que se dan siempre en relación a otra/s persona/s (iguales o adultos), lo que significa que están implicadas más de una persona. Por eso es importante tener en cuenta a los otros ya que la conducta de relación interpersonal es interdependiente de la de los otros participantes. La interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca por naturaleza y requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más individuos. Para que

- se produzca una interacción es necesario: a) iniciación por una persona y b) respuesta de la otra persona. Las conductas de iniciación de la interacción son muy importantes ya que cuanto más hábiles y adecuadas sean, más probabilidades hay de que se produzca una respuesta de la otra persona. También son muy importantes las respuestas a las iniciaciones de los otros. Los niños introvertidos tienden a no responder a las iniciaciones de los iguales o responden con comportamientos no verbales; esto no resulta reforzante para los otros que tenderán a no emitir conductas de iniciación hacia el sujeto. Para que la interacción continúe es necesaria una reciprocidad, que se produzcan una serie de respuestas alternativas entre los sujetos, es decir, que exista un intercambio recíproco de las respuestas. Por todo ello son elementos a tener en cuenta: el propio sujeto, la otra o las otras personas, la situación y la tarea o actividad social de que se trate (por ejemplo, iniciar una conversación, manejar un rechazo o compartir un juego con otro).
- (e) El tema de la maximización del refuerzo en el intercambio social es un componente constante en la conceptualización de la competencia social y las habilidades sociales. Las consecuencias positivas de la utilización de las habilidades sociales son críticas en muchas definiciones de habilidades sociales (Michelson y Wood, 1980; Van Hasselt, Hersen, Bellack y Whitehill, 1979).

3. Adquisición y Desarrollo de la competencia social

Aunque en los últimos años la atención en el campo de las relaciones interpersonales se ha focalizado prioritariamente en el desarrollo de estrategias de intervención, hoy en día se ha renovado el interés por conocer el proceso por el que los niños y niñas, "naturalmente" adquieren y desarrollan las habilidades sociales durante la infancia. Es necesario estudiar la adquisición normal de la conducta interpersonal en la infancia para analizar después los posibles problemas de incompetencia social.

Actualmente es prácticamente unánime la opinión de que las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje. Ningún niño nace simpático, tímido o socialmente hábil; a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que emite el sujeto en una situación interpersonal dependen de lo aprendido en sus interacciones anteriores con el medio social. El sujeto en su interacción con el medio entorno interpersonal va aprendiendo un comportamiento social que se muestra después de forma puntual y situacional. En definitiva, las conductas y habilidades de interacción social se aprenden (Caballo, 1987, 1991; Kelly, 1987).

Las habilidades de interacción social se aprenden de la misma forma que otros tipos de conducta a través de los siguientes mecanismos:

(a) Aprendizaje por experiencia directa.

Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. Si cuando un niño sonríe a su padre, éste le gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio de conductas del niño. Si el padre ignora la conducta, ésta se extinguirá y si por el contrario el padre le castiga (por ejemplo, le grita) la conducta tenderá a extinguirse, y no solo esto, sino que además aparecerán respuestas de ansiedad condicionada que seguramente interferirán con el aprendizaje

de otras nuevas conductas. Si Rocío durante el tiempo de recreo en el colegio se dirige a dos compañeros que están jugando a la pelota y les dice que si puede jugar con ellos y le contestan que no y además la humillan (“no queremos que juegues con nosotros porque eres muy sosa jugando al balón”), es probable que a Rocío le cueste dirigirse a otros niños para pedirles que la dejen jugar. Si ella recibe a menudo negativas de este tipo, terminará inhibiéndose y evitando muchas de las situaciones interpersonales en las que tiene que hacer demandas a los demás.

(b) Aprendizaje por observación.

El niño aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos. La teoría cognitiva social del aprendizaje defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas (véase Riviere, 1990). Un niño observa que su hermano es castigado cuando utiliza un tono de voz desagradable para hacer peticiones; aprenderá a no emitir esa conducta. Marta observa que la profesora elogia a su compañera de mesa porque en el recreo ha ayudado a un niño; Marta tratará de imitar esa conducta.

Los modelos a los que el niño y la niña se ven expuestos a lo largo del desarrollo son muy variados y entre ellos están hermanos y hermanas, primos, vecinos, amigos, padres, profesorado y adultos en general. También son muy importantes y de notable impacto los modelos simbólicos, entre los que destacan los de la televisión. En la parte segunda de este libro en las secciones dedicadas a técnicas y procedimiento de enseñanza del PEHIS se explica más detalladamente la estrategia de modelado que se basa en este mecanismo de aprendizaje por observación.

(c) Aprendizaje verbal o instruccional.

Según este mecanismo, el sujeto aprende a través de lo que se le dice, a través del lenguaje hablado por medio de preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias verbales. Es una forma no directa de aprendizaje. En el ámbito familiar, esta instrucción es informal. Un ejemplo es cuando los padres incitan al niño a bajar el tono de voz, a pedir las cosas por favor o cuando le explican y dan instrucciones directas de cómo afrontar la solución de un conflicto que tiene con una amiga. En el ámbito escolar esta instrucción suele ser sistemática y directa. En el capítulo tres dentro del Procedimiento de Enseñanza se aborda la instrucción verbal.

(d) Aprendizaje por *feedback* interpersonal.

El *feedback* o retroalimentación interpersonal es la explicitación por parte de observadores de como ha sido nuestro comportamiento lo que ayuda a la corrección del mismo sin necesidad de ensayos. Consiste en la información por medio de la cual la persona con la que se interactúa, nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Si un niño está pegando a otro y su madre pone cara de enfado, seguramente el niño cesará de hacer eso. Si estoy hablando con una amiga y se le empieza a abrir la boca, seguramente interpretaré que se está aburriendo y cambiaré mi conducta. Así concebido, el *feedback* puede entenderse como reforzamiento social (o su ausencia) administrado contingentemente por la otra persona-durante la interacción. Ocurre que en la mayoría de las interacciones cotidianas no se recibe un *feedback* explícito sino impreciso, aunque entre niños parece que sí es más directo y específico.

Como final de esta sección comentamos otro de los aspectos que actualmente suscita gran interés y preocupación que es el desarrollo de las relaciones interpersonales tempranas. Existe una gran preocupación por la determinación de las

variables relevantes en ese proceso, la contribución de las variables familiares a la competencia social o las relaciones entre hermanos, ya que la niñez es sin duda un período crítico en el aprendizaje de las habilidades sociales (Guralnick, 1989; Eisenberg y Mussen, 1989; Howes, 1987; López, 1990; Moreno y Cubero, 1990; Schaffer, 1984). Aunque no hay datos concluyentes a este respecto, sí que hay datos significativos que comentamos seguidamente.

En la familia comienza la socialización y el niño encuentra sus primeros y más importantes objetos de relación y apego. Durante los dos primeros años, la familia (o las figuras de apego en general) tiene una importancia capital para la conducta de relación interpersonal por distintos motivos; la familia es el contexto único, o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en el que vive y, por tanto, le proporciona las oportunidades sociales ya que actúa como filtro y como llave para otros contextos decidiendo por ejemplo la incorporación al colegio o posibilitando contactos sociales con otros niños.

En las investigaciones sobre el tema se encuentra una relación entre apego seguro con la madre (u otras figuras de apego) e interacciones exitosas con los iguales. Parece que, para que la interacción entre compañeros se desenvuelva adecuadamente, es necesario que el sujeto haya desarrollado con anterioridad la seguridad que proporciona una correcta relación con los adultos. Por el contrario, una inadecuada relación con la figura de apego que no proporciona al niño la suficiente seguridad e independencia, dificulta y reduce su interacción con los otros niños, lo cual le impide adquirir destrezas sociales por lo que fracasa en los pocos intentos que tiene de acercarse a los iguales; este fracaso tiende a disminuir aún más su sentido de competencia social y por tanto aumenta la probabilidad de aislarse y ser rechazado por los otros. Este aislamiento implica que el niño se relaciona menos con los iguales y, por lo tanto, tiene menos oportunidades para observar, practicar y ser reforzado por la adquisición de habilidades nuevas y más complejas.

4. Problemas de competencia social

Aunque no hay datos definitivos al respecto, parece ser que entre un 5 y un 25% de niños experimentan dificultades en las relaciones interpersonales. Asher y Renshaw (1981) constatan que entre un 5 y un 10% de los niños no es elegido por ningún compañero. Por su parte Coie y Dodge (1983) encuentran que el 20% de los niños de una clase son ignorados o rechazados por sus iguales. En nuestro trabajo con alumnos y alumnas de Educación General Básica utilizando procedimientos sociométricos, encontramos que el 29% de los alumnos es rechazado por sus compañeros y el 17% es ignorado (no es elegido ni rechazado por ningún compañero) (Monjas, 1990). También constatamos que los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en aulas ordinarias son escasamente aceptados por sus compañeros; el 17% obtiene estatus de aceptación, el 66% de rechazo, el 8% ignorado y el 9% controvertido (Monjas, 1992).

La aceptación social o el grado en que un niño es querido por sus iguales, es un importante índice del ajuste y la adaptación actual de ese sujeto y es un buen predictor de la adaptación futura. Los niños que son ignorados por sus compañeros (tienen baja o nula aceptación y bajo o nulo rechazo) y sobre todo los niños que son rechazados por ellos (tienen baja aceptación y alto rechazo), constituyen grupos de riesgo de distintos problemas en la infancia y adolescencia. Hoy en día disponemos de gran cantidad de datos que nos permiten afirmar que el repertorio de habilidades sociales, es el mayor determinante de la aceptación social en la infancia; los niños socialmente habilidosos

son los niños más aceptados y queridos mientras que los niños menos hábiles son meramente ignorados o activamente rechazados por sus iguales. El niño que no posee conductas interpersonales valoradas por los pares, resulta tan poco reforzante que los otros niños tratan de minimizar el contacto con él.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, no es ninguna exageración decir que en todos los grupos de niños hay alguno/a que experimenta problemas de competencia social y por tanto en otras áreas del ajuste y la adaptación. En todas las aulas hay algún niño que experimenta dificultades para relacionarse, que lo pasa mal, o que no disfruta con los demás. Algunos niños no saben enfrentarse, ni afrontar los insultos o las molestias de los compañeros; otros no responden adecuadamente cuando alguien se acerca a ellos para jugar; hay algunos que no inician una conversación cuando están ante una nueva situación, no tienen amigos íntimos, no cooperan, se inhiben en las situaciones interpersonales, se aíslan, se someten y tienen dependencia de los otros o no interactúan con los demás. Algunos se muestran tímidos y no hablan, otros/as evitan el contacto social con los demás, mientras otros se muestran dominantes y agresivos. Algunos fracasan en afirmar su postura en una discusión porque no saben decir las cosas asertivamente. Hay quienes experimentan gran ansiedad cuando tienen un conflicto con otra persona y se doblegan ante ella, les cuesta hacer amigas y amigos, se muestran apáticos e indiferentes en las situaciones interpersonales, no se defienden, aunque se metan con ellos, prefieren estar con niños más pequeños, les gusta estar solos... y se podrían seguir enumerando múltiples y variadas dificultades que los niños y niñas pueden experimentar cuando se relacionan con los iguales.

Es preciso señalar que las dificultades de relación interpersonal existen independientemente o en conjunto con otros problemas cognitivos y/o emocionales y que muchos de estos problemas de relación tienen un efecto negativo en el rendimiento escolar. También hay que tener en cuenta que cuando se presentan problemas en el área de las relaciones interpersonales hay que determinar cuándo existe un deterioro social generalizado y por tanto constituye un problema grave, y cuándo se trata de un déficit social situacional o puntual en un niño de funcionamiento normal.

En la bibliografía examinada, fundamentalmente se presentan dos modelos explicativos de la inhabilidad social en la infancia: uno es el modelo de déficit y el otro el modelo de interferencia.

Según el "modelo de déficit de habilidad o de déficit en el repertorio conductual", los problemas de competencia social se explican porque el sujeto no cuenta en su repertorio con las conductas y habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal; el sujeto no sabe porque nunca lo ha aprendido. Puede ocurrir también que el sujeto no tenga el conocimiento del comportamiento deseable en un contexto determinado. En psicología infantil, éste ha sido el modelo explicativo más utilizado y del que se han derivado múltiples acercamientos de enseñanza de esas habilidades que el sujeto no tiene en su repertorio.

Existen distintas explicaciones de por qué el sujeto no dispone de las habilidades interpersonales, por ejemplo inadecuada historia de reforzamiento, ausencia de modelos apropiados o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje. Los siguientes ejemplos se explican por el modelo de déficit. Una adolescente a la que por primera vez en una fiesta invitan a fumar droga y no lo quiere, puede que no sepa cómo negarse porque nunca antes ha observado a nadie cómo lo ha hecho, nunca nadie le ha enseñado cómo responder ante esta situación, etc. Si un niño de seis años no alaba ni elogia a sus compañeros nunca, es más, siempre saca a relucir sus aspectos negativos, puede ocurrir que en su contexto familiar próximo, estas habilidades no se pongan en juego o que nunca le hayan dicho que tiene que hacer eso. O si alguna vez lo ha hecho, no le han reforzado o, muy por el contrario, le han recriminado por ello.

Bajo la "hipótesis de interferencia" también llamada del "déficit de ejecución", aunamos varios de los modelos explicativos que afirman que el sujeto tiene o puede tener en su repertorio determinadas habilidades, pero no las pone en juego porque factores emocionales, cognitivos y/o motores interfieren con su ejecución. Por ejemplo, Miguel sabe cómo mantener una conversación con Laura, pero no lo hace porque teme que le diga que no quiere hablar con él, como ocurrió el otro día o porque piensa que se va a aburrir hablando con ella. Rosa quiere jugar con unas compañeras en el recreo y sabe cómo tiene que pedirles que la dejen jugar, pero... se inhibe y no lo intenta; su miedo al fracaso, su temor a que la rechacen, la paraliza.

Entre las variables interfirientes (que bloquean en o interfieren la adquisición y/o actuación de las habilidades sociales) reseñamos: pensamientos depresivos, pobre habilidad de solución de problemas, inadecuadas habilidades para ponerse en el lugar de la otra persona, bajas expectativas de autoeficacia, ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, comportamiento motor (puede ser inadecuado por estar ausente, ser significativamente deficitario o excesivo en intensidad, duración o frecuencia), atribuciones inexactas, autoafirmaciones negativas, creencias irracionales (por ejemplo exageraciones), déficits en percepción y discriminación social, expectativas negativas, indefensión, pensamientos de autoderrota y frustración.

Según este modelo, la conducta manifiesta no es necesariamente un indicador de la competencia social. El sujeto puede saber cómo comportarse en una determinada situación y no hacerlo por ansiedad, porque piensa que le saldrá malo porque quiere conseguir otros objetivos. Es distinto el niño que no sabe qué hacer en una situación social determinada y el niño que sabe lo que se ha de hacer, cuál es la respuesta social adecuada pero que fracasa en ejecutarla por determinadas razones, por ejemplo cogniciones disfuncionales o autoafirmaciones negativas. Hay niños socialmente pasivos (no inician relaciones con los iguales), pero hay otros que además son evitadores de los iguales, ni inician ni responden a las iniciaciones ni a las aproximaciones de los otros.

Así pues podemos deducir que los problemas de relación interpersonal se deben a déficits en el repertorio o a problemas de ejecución. Los comportamientos sociales inadecuados son consecuencia de experiencias de aprendizaje social particular o de su ausencia por lo que los déficits y problemas en habilidades sociales deben ser interpretados como consecuencia de un proceso de aprendizaje incompleto o defectuoso. Por eso, la superación del déficit o el problema se logra con la aplicación sistemática de procedimientos que potencian el aprendizaje de los repertorios inexistentes y eliminan o disminuyen las conductas inadecuadas. El conocimiento del tipo de problema que tiene el/la niño/a es importante para la intervención ya que determinados problemas responden mejor a determinadas estrategias metodológicas, así por ejemplo ante un problema de déficit de habilidad son estrategias adecuadas el modelado o la instrucción verbal, mientras que con un problema de autoafirmaciones y expectativas negativas el entrenamiento autoinstruccional suele ser idóneo y para niños con ansiedad social es aconsejable utilizar técnicas de reducción de la ansiedad junto a estrategias de enseñanza de actuación en las situaciones sociales.

Partiendo de las hipótesis anteriores, los estudiosos de este área han hecho distintas clasificaciones de los problemas de habilidad social en la infancia y adolescencia. La clasificación más conocida es la que diferencia entre déficits y excesos sociales.

- (a) Los déficits sociales son patrones de conducta inhibida y silenciosa generalmente acompañados de patrones de evitación social. Los sujetos que generalmente exhiben déficits sociales, son niños y niñas a los que se les

concede el estatus sociométrico de ignorados, esto es, reciben pocas o ninguna elección y pocos o ningún rechazo de sus compañeros. Son sujetos que: a) emiten excesivas conductas "internalizadas" (comportamientos dirigidos hacia dentro cuyas consecuencias son sufridas por el propio niño), b) reciben bajas puntuaciones en interacción con los otros, c) sus compañeros y compañeras se olvidan de ellos en sus descripciones o les califican de modo neutro e indiferente y d) son vistos por sus profesores como tímidos y tranquilos.

- (b) Los excesos sociales son patrones de conducta activa y de interrupción explosiva que aparecen con mayor frecuencia, intensidad o duración que lo esperado. Los sujetos que generalmente exhiben excesos sociales son niñas y niños a los que se les concede el estatus sociométrico de rechazados, es decir sujetos con pocas o ninguna elección y muchos rechazos por parte de sus compañeros. Son sujetos que: a) emiten excesivas conductas "externalizadas" (comportamientos dirigidos hacia afuera cuyas consecuencias son sufridas por el ambiente social externo, es decir por las personas que se relacionan con el sujeto), b) reciben altas puntuaciones en interacción con los otros, pero éstas son negativas y de matiz punitivo, c) sus compañeros los califican con descripciones negativas y d) son vistos por sus profesores como agresivos e hiperactivos.

Para ilustrar los déficits y excesos sociales y basándonos en las aportaciones de distintos autores (entre otros Asher y Coie, 1990; Dodge, Petit, McClaskey y Brown, 1986; Herbert, 1986; Putallaz y Gottman, 1981) hacemos seguidamente una breve descripción de un niño socialmente aislado o tímido y de un niño agresivo, señalando que entre estos dos polos existe un continuum donde se contempla una amplia gama de comportamientos sociales.

En la bibliografía especializada se habla de aislamiento social, timidez, retraimiento social y conducta socialmente inhibida para referirse a un patrón conductual o conjunto de conductas que resultan en un escape o evitación del contacto social con otras personas. El *Niño Tímido*, evita las situaciones sociales, pasa apuros (ansiedad, ahogo, rubor, taquicardia, sudoración...) en ellas y se encuentra infeliz y ansioso. Se muestra inhibido, pasivo, receloso, inseguro, apático, indiferente, introvertido, reservado. Los niños tímidos, no inician ni responden a las interacciones; su frecuencia de interacción es nula o muy escasa. Se enrolan más en juego solitario que en actividades de grupo. Juegan poco o nada y no se implican en el juego, no toman iniciativa en los juegos y se limitan a imitar y seguir las directrices de los otros. Son los niños que se pasan el recreo merodeando el patio o sentados solos esperando a que suene la señal de final de recreo. Son vistos como introvertidos, pasivos y temerosos del contacto social. Permanecen aislados y tienen pocos amigos. Tienen miedo a no gustar a los otros niños, miedo a ser rechazado en los juegos y tienen sentimientos de inferioridad y baja autoestima. Emiten más conductas de miedo, ansiedad, depresión y sus problemas sociales son de ejecución más que de adquisición o repertorio. Tienen sus derechos violados por los demás y permiten que otros elijan por ellos. Generalmente son ignorados por sus compañeros y reciben pocas o ninguna elección y pocos o ningún rechazo; son niños básicamente olvidados, aunque ligeramente impopulares. Son solo moderadamente prosociales porque aunque presentan pocos comportamientos antisociales, presentan también pocas conductas prosociales por lo que con el tiempo pueden llegar a tener reputación negativa entre sus iguales. Los profesores los califican como callados y tímidos y en muchos casos no los identifican como posibles sujetos con problemas ya que las conductas que presentan no son perturbadoras. El aislamiento

social puede pasar desapercibido porque no llama la atención de los adultos. En determinadas ocasiones puede ser reforzado por ellos (*¿no veis a Luis-Miguel lo callado que está?; espero que aprendais de él!*).

En el polo opuesto del niño socialmente inhibido se encuentra el *Niño Agresivo*. Los niños agresivos tienen una conducta beligerante, explosiva e impredeciblemente hostil. Ignoran y violan los derechos de los otros, molestan a los demás, amenazan, insultan, amedrentan, menosprecian, violentan, dominan, provocan, agreden, humillan y desprecian a los otros. Intimidan y utilizan violencia física, verbal o gestual. Son crueles e irritables. Solo se preocupan por conseguir sus intereses, sin tener en cuenta los de los demás. Son mandones, se meten en discusiones y peleas. Suelen tener conflictos permanentes con los iguales y con los adultos y desafían a la autoridad. Los profesores les califican como perturbadores de la dinámica del grupo. Interactúan con sus iguales frecuentemente, pero estas relaciones tienen un matiz negativo. Son chicas y chicos activamente rechazados por sus compañeros y compañeras que llegan a minimizar o evitar el contacto con ellos. Estos son los niños y niñas que se lo hacen pasar mal a los otros. Se comportan de una forma que resulta desagradable para los iguales por lo que no suelen ser queridos por ellos, aunque son muy conocidos y populares en el grupo. Utilizan estrategias de relación con los demás que pueden resultar efectivas en el momento (porque consigue sus intereses y objetivos inmediatos), pero son inadecuadas y a la larga, los demás les rechazan y/o evitan porque generan en ellos sentimientos de odio, venganza, frustración y humillación.

5. El entrenamiento en habilidades sociales

La asunción de que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos implica que ante un problema en la competencia social, se planteen estrategias de aprendizaje y modificación de las conductas interpersonales. Estas estrategias de intervención se han etiquetado con el término "Entrenamiento en Habilidades Sociales" (desde ahora EHS). El EHS, dentro del campo de la competencia social, ha sido una de las áreas que más interés ha suscitado y que ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años, de forma que hoy en día prácticamente cualquier intervención psicológica conlleva algún componente de entrenamiento o modificación del comportamiento interpersonal. El EHS es una estrategia de entrenamiento y enseñanza en la que se emplean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas. Así pues, un niño que no sabe solucionar los conflictos interpersonales que se le plantean con sus iguales puede aprender a hacerlo si se le enseña directa y activamente.

Aunque el EHS es una de las estrategias de terapia de conducta más versátiles, existen unas características y notas definitorias que se exponen a continuación.

- (a) El modelo de intervención del entrenamiento en habilidades sociales se ajusta a lo que en psicología actual se denomina Modelo de Competencia; concretamente en el modelo de intervención del EHS ha tenido una notable influencia el Movimiento del Entrenamiento en Habilidades Psicológicas (*Psychological Skills Training Movement*) que apareció en América en los años setenta y que en su aplicación al entrenamiento en habilidades sociales se ha denominado Aprendizaje Estructurado (*Structured Learning*) (principalmente Goldstein, 1981; Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1976; Goldstein, Sprafkin y

- Gershaw y Klein, 1989; McGinnis, Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1984). Estos modelos: contemplan al sujeto más en términos pedagógicos y educativos que como paciente que necesita terapia, enfatizan los aspectos positivos del funcionamiento, propugnan la implicación activa y directa del sujeto en la intervención, su objetivo es la enseñanza activa y deliberada de comportamientos adaptativos y deseables y utilizan técnicas derivadas de la teoría del aprendizaje social (como el modelado o el ensayo conductual) y de la pedagogía moderna (como el aprendizaje instruccional).
- (b) El EHS se ajusta al enfoque cognitivo-conductual y del aprendizaje social de

- forma que se incluyen técnicas, se plantean objetivos de cambio y se utilizan estrategias de evaluación tanto motoras como cognitivas y afectivas. Quizás es en este área de intervención psicológica donde más se constata la existencia de modelos eclécticos e integradores que tratan de aglutinar distintas posiciones conceptuales y teóricas y conjuntan distintos procedimientos de intervención. Según Caballo (1991) el proceso del EHS en su desarrollo completo, implicaría cuatro elementos que son: 1) entrenamiento en habilidades, donde se enseñan conductas específicas que se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto, 2) reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas, 3) reestructuración cognitiva, donde se tratan de modificar aspectos cognitivos como las creencias o el autolenguaje del sujeto y 4) solución de problemas.
- (c) El EHS se focaliza en la conducta adaptativa y prosocial de los sujetos. En los primeros intentos de intervención sobre el comportamiento interpersonal, se evidenciaba interés por la eliminación de comportamientos inadecuados. Esto ha evolucionado hasta la concepción actual en la que se pretende construir nuevas competencias conductuales en los sujetos, es decir, se enseñan conductas para el repertorio adaptativo del sujeto.
- (d) El EHS es una estrategia de intervención sumamente versátil en las técnicas, los objetivos que se persiguen, el grado de estructura o los sujetos sobre los que pueden incidir, por lo que pueden adaptarse y flexibilizarse para intervenir en diversos campos y con muy variados sujetos y problemas. La aplicación actual del entrenamiento en habilidades sociales se extiende a muy diversos campos (clínico, educativo, empresarial) con muy diversos sujetos (niños, adultos, ancianos) con distinto grado de problemática (problemas psiquiátricos, deficiencia mental, sujetos "sin problemas") y como estrategia tanto terapéutica como preventiva.

Refiriéndonos concretamente a la población infantil, el entrenamiento en habilidades sociales en los últimos años ha incrementado sensiblemente su campo de aplicación desde las intervenciones iniciales y puntuales, con sujetos con graves problemas con el objetivo de eliminar conductas desadaptadas, hasta las intervenciones actuales con niños y niñas "sin problemas" con un objetivo de prevención primaria. Actualmente el EHS se aplica solo o en unión de otras técnicas terapéuticas a un gran número de problemas de conducta en la infancia. Las principales aplicaciones son las siguientes: niños y niñas con problemas de aceptación social (rechazados por sus compañeros), niños con excesos conductuales (por ejemplo, conductas agresivas o hiperactivas), niños tímidos, retraídos y socialmente aislados, alumnos con necesidades educativas especiales y deficientes mentales, problemas psiquiátricos infantiles y adolescentes con problemas. Es preciso resaltar que las intervenciones existentes se han centrado más en los niños rechazados sociométricamente que suelen ser agresivos y disruptivos que en los tímidos o introvertidos (Kendall y Morison, 1984). Desde luego un alto porcentaje

de las intervenciones se dirigen hacia niños y niñas con problemas, es decir poblaciones y muestras clínicas.

No vamos a detenernos en la exposición detallada de los componentes de los programas de EHS con niños, pero sí hacemos una síntesis de los aspectos más llamativos que surgen al revisar los principales acercamientos de intervención en la competencia social en la infancia.

Se aprecia una tendencia a fijarse en comportamientos simples y moleculares directamente observables (por ejemplo, contacto ocular, sonrisa), se utilizan gran cantidad de técnicas y procedimientos de intervención (Modelado, *Role-Playing* o Práctica, Instrucciones, Reforzamiento, *Feedback* o Retroalimentación, Aleccionamiento, Tareas para casa, Solución de Problemas, Autoinstrucciones). En los últimos tiempos se incluyen muchas técnicas que proceden de otras orientaciones y que no son típicamente conductuales pero que se adaptan a la terapia conductual (relajación, psicomotricidad, técnicas psicodramáticas, etc.). Parece ser que gran parte del EHS con niños se ha hecho siguiendo un formato de entrenamiento individual o en grupo muy reducido; el entrenamiento se ha realizado en escenarios artificiales, generalmente clínicos por personal especializado y con modalidades de intervención intensas y de corta duración.

Un aspecto controvertido con el que finalizamos esta sección es la efectividad del EHS. Sintetizando los datos aportados por numerosas investigaciones y, aunque es muy difícil extraer conclusiones generales y definitivas, debido principalmente a problemas y limitaciones de las propias investigaciones, se evidencia que el entrenamiento en habilidades sociales es efectivo en la enseñanza de diversas habilidades de interacción social a sujetos de distintas edades y problemáticas. Hoy en día disponemos de gran cantidad de datos y pruebas empíricas de la efectividad de las intervenciones en habilidades sociales con niños con déficits de competencia social, deficientes mentales, alumnos con necesidades educativas especiales, con trastornos emocionales, con aislamiento social, con alteraciones comportamentales (Beck y Forehand, 1984; Gresham, 1985; Gresham y Lemanek, 1983; Schloss, Schloss, Wood y Kiehl, 1986; Van Hasselt et al., 1979 entre otros). Estos resultados son alentadores y hacen que en la actualidad se planteen muchas intervenciones para enseñar adecuada competencia interpersonal a los chicos y chicas en edad escolar.

Pero si se quieren potenciar los efectos del EHS, es preciso tener en cuenta los resultados de las investigaciones que aconsejan incluir habilidades-objetivo más complejas contemplando también las variables cognitivas y emocionales, utilizar estrategias multimodales de intervención o paquetes de tratamiento (conjunto de técnicas que se utilizan en la misma intervención), hacer el entrenamiento en grupo aprovechando grupos existentes (clase, familia), en contextos naturales (colegio, hogar) con intervenciones duraderas en las que participen activamente los agentes sociales del entorno interpersonal en el que se mueven los niños (padres, profesores, iguales) (Roth, 1986). Hoy en día se plantea el reto de un campo nuevo de intervención que es el campo educativo. En los próximos tiempos hemos de asistir al ingreso del entrenamiento en habilidades sociales dentro de la institución escolar lo que supone la enseñanza de las habilidades de interacción social a TODOS los niños y niñas en los contextos reales, en ambientes naturales y con un objetivo educativo de promoción de la competencia social y de prevención primaria de posibles problemas. En esta perspectiva se inserta el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) que se expone en la Segunda Parte del libro.

Antes de terminar queremos aclarar que en vez del término *entrenamiento* que se utiliza en la bibliografía especializada, nosotros preferimos utilizar el término de *enseñanza*, sobre todo cuando se trata de niños y ambientes educativos. Así lo

haremos al hablar del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).

6. Necesidad de enseñar habilidades de interacción social

En la actualidad, como se ha señalado previamente, la instrucción y la enseñanza intencional de las habilidades de interacción social se ha debilitado tanto en la familia como en la escuela. La familia, como ya hemos expuesto, debido a distintas razones (envío temprano de los hijos a la escuela, familias nucleares, incorporación de la mujer al mundo laboral), ha disminuido sensiblemente la enseñanza de conductas interpersonales a sus miembros y delega esta responsabilidad en otras instituciones principalmente las escolares. Sin embargo, los aspectos interpersonales no se enseñan sistemáticamente en la escuela.

La conducta interpersonal no se aborda directamente en la escuela por distintos motivos. En algunos casos se piensa que la función principal de la escuela es la enseñanza de aspectos académicos, se cree además que la competencia social es responsabilidad de la familia o de otras instituciones, se piensa también que el aprendizaje de comportamientos sociales se hace de modo espontáneo o por simple instrucción verbal, sin necesidad de una enseñanza sistemática. También se presentan celos y existe un cierto cuestionamiento de la importancia de este tema y de la implicación del profesorado. En muchos casos, aunque se valore la importancia de las habilidades sociales resulta un campo nuevo y/o difícil y los profesionales implicados no se encuentran preparados para afrontar su enseñanza.

Ocurre que la escuela como consecuencia fundamentalmente de los cambios sociales y económicos acoge a niños más pequeños (al adelantarse la edad de ingreso en los centros educativos) y más mayores (al aumentar los, años de escolaridad obligatoria), atiende a niñas y niños de poblaciones marginales (al producirse una escolarización total de la población infantil), acoge e integra a alumnos con minusvalías, sujetos que hasta el momento habían sido atendidos fuera de la corriente ordinaria en otras instituciones educativas y/ o asistenciales. La escuela actualmente detecta un notable incremento de los problemas en los alumnos y constata que muchas de estas dificultades, están relacionadas con déficit e inhabilidad social en los niños y por lo tanto demanda nuevas estrategias de intervención. La institución escolar no puede permanecer ajena a estos hechos y tiene que modificar sus estrategias de enseñanza e intervención adaptándolas a las nuevas responsabilidades en este campo ya que parece indiscutible que un objetivo claro de la institución educativa es el enseñar al niño y a la niña a relacionarse adecuadamente con las personas que le rodean tanto sus iguales como los adultos.

Afortunadamente, en este momento asistimos a un renaciente interés en el papel de la escuela en el desarrollo social de los niños y hay un nuevo énfasis en la responsabilidad de la institución escolar en fomentar y promocionar la competencia social del alumnado. La escuela se ve como una importante institución de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales; solamente la familia puede estar por delante de ella en su función socializadora. El aula, el colegio, el recreo, son contextos sociales en los que las criaturas pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos; la escuela constituye pues uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social de las niñas y niños y por tanto para potenciar y enseñar habilidades de relación interpersonal.

Por lo que venimos exponiendo hasta este momento, podemos avanzar la clara conclusión de que es necesario enseñar habilidades sociales en el contexto escolar.

Esta enseñanza tiene que hacerse del mismo modo que se hace la enseñanza de otros aspectos, es decir, hay que enseñar habilidades sociales de modo directo, intencional y sistemático. Las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal; se necesita una instrucción directa. Los niños que tienen déficits o problemas en su habilidad social no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles. Para que esto se produzca, se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática. Es necesario que el entrenamiento y la enseñanza de las habilidades sociales se incorpore de modo sistemático en los currícula habituales lo que implica, entre otras cosas, que este área tiene su horario, planificación y estrategias de evaluación como otras áreas curriculares.

Esta necesidad de enseñanza de los aspectos interpersonales en la escuela se torna urgente e imprescindible con determinados niños y niñas que constituyen grupos de riesgo potencial de experimentar serias dificultades en sus relaciones con los demás. Entre ellos señalamos a los que presentan necesidades educativas especiales (Monjas, 1992), a los alumnos con alteraciones comportamentales (Monjas y Arias, 1990) y a los que sufren rechazo y aislamiento social. Para estos chicos y chicas, el logro de relaciones adecuadas con los iguales ha de ser un objetivo prioritario por lo que es una necesidad imperiosa organizar intencionalmente actividades de enseñanza-aprendizaje de los aspectos interpersonales.

Como se propugna en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (MEC, 1990), la escuela tiene la función social y educativa de promover y favorecer el desarrollo integral de todas las niñas y niños, lo que implica proporcionar una educación no discriminatoria, integradora, compensadora, individualizada y personalizada, que responda diferencialmente a la diversidad dando la respuesta educativa más ajustada a las necesidades de cada alumno/ a. Por todo ello, es necesario que dentro del ámbito escolar, se tenga en cuenta el área de la competencia interpersonal. Sin embargo, la atención que se le presta en la LOGSE y en la normativa que la desarrolla es, a nuestro juicio, insuficiente y está muy diluida dentro del área social. Ocurre que las relaciones interpersonales difícilmente pueden adscribirse específicamente a ninguna de las áreas ya que, como ocurre con los llamados "temas transversales", impregnan toda la actividad educativa. Se alude al área interpersonal en muchas ocasiones y por lo menos uno de los objetivos de cada etapa se refiere siempre a interacción social, pero se deja merced al centro y al profesorado el desarrollar la enseñanza concreta para que los niños se relacionen entre ellos con lo que esta enseñanza puede que no se aborde directa e intencionalmente.

Analizando lo hasta aquí expuesto y a modo de conclusión de esta primera parte, nos atrevemos a extraer las siguientes afirmaciones que son a la vez propuestas de reflexión y actuación:

1°. La enseñanza de las habilidades sociales a los niños y niñas es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución junto a la familia y en coordinación con ella.

2°. Es necesario que en la escuela se enseñe directa y sistemáticamente las habilidades sociales lo que implica asumir en los proyectos educativos y curriculares de los centros el área interpersonal tanto a nivel conceptual como metodológico y organizativo, incluyendo la promoción de la competencia social como uno de los objetivos generales de centro, ciclo y curso para todos los alumnos y alumnas, e integrando la enseñanza de las habilidades sociales en el curriculum escolar ordinario lo que supone entre otros, delimitar y señalar un tiempo en el horario, establecer objetivos y contenidos, planificar las actividades a realizar para la consecución de los objetivos,

delimitar estrategias de evaluación y establecer sistemas de coordinación colegio-familia.

3°. Las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales presentan, frecuentemente, baja aceptación por sus compañeros y déficits e inadecuaciones en su comportamiento interpersonal por lo que es imprescindible enfatizar este área con ellas y ellos ya que constituyen un grupo de riesgo de desajustes sociales. Al mismo tiempo es preciso asumir que los niños que presentan dificultades y problemas de relación interpersonal, necesitan una atención educativa especial, aunque ésta no sea de los aspectos típicamente académicos. Es preciso que con los escolares que presentan necesidades educativas especiales y con los que tienen especiales dificultades en el área interpersonal, el profesorado junto a los equipos psicopedagógicos elaboren adaptaciones del currículo ordinario, priorizando estas conductas y habilidades e incluyendo objetivos y contenidos complementarios de este área.

4°. Es conveniente la formación del profesorado en el campo de las habilidades interpersonales tanto en el aspecto estrictamente personal (para aumentar la propia competencia social) como en el profesional (aumento de las habilidades sociales que optimizan el afrontamiento de la tarea educativa en el aula con los alumnos y en el centro con el resto de personas que forman la comunidad educativa).

5°. Es necesario que la Administración educativa aborde directamente el tema de la competencia interpersonal. La Administración, que en este momento está desarrollando muchos esfuerzos para la atención a las dificultades de aprendizaje, tiene que enfatizar la importancia de este tema por medio de distintas estrategias entre las que señalamos la inclusión sistemática del tema en la formación inicial del profesorado, elaboración de orientaciones y materiales de formación para el profesorado y los equipos psicopedagógicos y promoción de la investigación.

Sintetizando, es necesario incluir programas de enseñanza de las habilidades sociales dentro de los currícula educativos habituales de los centros de Educación Primaria con un doble objetivo, por una parte de promoción en todo el alumnado de la adecuada competencia social y de prevención de posibles desajustes y por otra parte, de intervención con los alumnos de riesgo y con los que presentan problemas de incompetencia social.

MARCHESI, COLL y PALACIOS.

"Desarrollo psicológica y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales". Alianza editorial. España, 1999. pp 161- 181.

PROBLEMAS AFECTIVOS Y DE CONDUCTA EN EL AULA

Félix López

1. Introducción

Hasta tiempos recientes la escuela se ocupaba, desde el punto de vista formal, únicamente de las áreas denominadas académicas. Incluso puede decirse que lo hacía sin preocuparse demasiado de los alumnos con dificultades de aprendizaje, porque, al fin y al cabo, la esencia de su función era enseñar y evaluar con el fin de clasificar y seleccionar a los alumnos. Que muchos de ellos no pasaran la prueba de la escolarización, no parecía especialmente preocupante. Los alumnos con necesidades educativas especiales, dificultades generales y dificultades específicas de aprendizaje o eran llevados a otros centros especializados en su problema o formaban parte del numeroso grupo de fracasados dentro del sistema escolar.

En las últimas décadas, por motivos sociales y educativos, se ha desarrollado una verdadera preocupación por atender a quienes tienen necesidades educativas especiales y por integrados de manera efectiva en las aulas. Paralelamente a este proceso hay, al menos, tres causas que han llevado a focalizar la atención en los problemas emocionales, sociales y de conducta de los alumnos, y en su relación con las dificultades de aprendizaje.

La primera de estas razones es que un número importante de alumnos con dificultades de aprendizaje tienen, a la vez, dificultades emocionales, sociales y de conducta. Por esta razón, el Comité Nacional Conjunto sobre Dificultades de Aprendizaje (National Joint Comité of Learning Disabilities), incluyó en la definición de problemas específicos de aprendizaje las deficiencias en habilidades sociales, provocando una enorme polémica que todavía no ha terminado (Gresham, 1992). Ello ha dado lugar a numerosos estudios y discusiones sobre las relaciones entre las dificultades de aprendizaje, las habilidades sociales y los problemas de conducta.

La segunda razón son las investigaciones que ponen en duda el valor explicativo del CI a la hora de entender el rendimiento en la vida real. Estos estudios (Sternberg, 1985) reconocen la existencia de componentes sociales de la inteligencia y, más recientemente, hablan de inteligencia emocional para referirse a un conjunto de capacidades emocionales y sociales necesarias para lograr el buen rendimiento en las relaciones sociales y en la profesión (Goleman, 1995). En efecto, no puede entenderse el lugar que ocupan las personas en la sociedad sin tener en cuenta la inteligencia emocional, entendida no como la mera capacidad académica, sino también como la capacidad de saber usar los recursos emocionales y sociales en la vida real. Salovey y Mayer (1990) acuñaron el término inteligencia emocional para poner de manifiesto que las emociones impregnan de tal manera toda la actividad de las personas que condicionan el rendimiento académico, profesional y social. Para estos autores es fundamental conocer las propias emociones, controlarlas, motivarse a sí mismo, empatizar con los demás y tener habilidades sociales. En esta misma posición se sitúa Gardner (1993) con su propuesta de «inteligencia múltiple» en la que reconoce siete clases diferentes de inteligencia, dos de las cuales se refieren específicamente a las

relaciones sociales: la interpersonal para las relaciones con los demás y la intrapsíquica, que permite tener una imagen exacta y verdadera de la propia persona.

Lo importante, en definitiva, es entender que el rendimiento académico y el rendimiento en los diferentes aspectos de la vida real sólo pueden explicarse desde una perspectiva global que tenga en cuenta, además de capacidades inteligentes de carácter instrumental, el manejo de las emociones, los afectos y las relaciones sociales.

La tercera razón es más básica y, tal vez por ello, es también la más olvidada. Con independencia de la relación entre dificultades de aprendizaje y el desarrollo emocional y social, por un lado, y entre el rendimiento académico y el rendimiento en la vida real, por otro, el bienestar emocional y social de los alumnos es fundamental en sí mismo y fomentarlo debe ser una de los objetivos básicos de la escuela. El reconocimiento actual a la importancia de los contenidos llamados transversales en el currículo demuestra esta afirmación. En efecto, el bienestar personal y social depende de numerosos factores que sobrepasan lo que sucede en la escuela, pero ésta puede y debe contribuir a él. Haciéndolo, además, mejora el clima de clase y el rendimiento académico de los alumnos si éste se está viendo afectado negativamente por factores emocionales y sociales.

En la primera parte de este capítulo, en concreto, se describen los problemas emocionales y de conducta que se ponen especialmente de manifiesto en el aula, y se analizan sus distintas causas. En la segunda parte, se indican algunas de las estrategias educativas para afrontarlos y, sobre todo, se hace una propuesta educativa para prevenirlos.

2. Problemas afectivos y de conducta en el aula

2.1 El significado de los problemas

Los problemas afectivos y de conducta son muy frecuentes en la infancia. Aunque su número depende de los criterios empleados, son muchos los autores que calculan que entre el 5 y el 15 por ciento de los niños en la primera infancia y el 10 y el 20 por ciento en la adolescencia presentan problemas emocionales o de conducta relativamente importantes. Más frecuente aún es que se den «síntomas o problemas aislados». Campbell (1993), en una revisión sobre psicopatología y desarrollo, afirma que los maestros y los padres encuentran síntomas aislados en casi la mitad de la población infantil y adolescente.

Sin embargo, no es fácil definir qué es un problema en la infancia y en la adolescencia. Las principales razones de esta dificultad son las siguientes:

1. No son los menores los que piden ayuda o vienen a la consulta, sino que son los padres y maestros los que expresan sus preocupaciones. Estas preocupaciones de los padres y maestros dependen mucho de las concepciones que éstos tienen de los hijos y de su comportamiento.
2. Con frecuencia, cuando supuestamente existe un problema, éste depende de la forma en que se relacionan los padres y los educadores con el menor, más que de la naturaleza intrínseca o establecida del posible problema. De hecho, se ha demostrado en algunos trabajos que en el caso de los menores para los que se pedía ayuda, esto dependía más de las características de los padres y de los educadores que de las características del problema que supuestamente tenían los propios niños. En efecto, el grado de tolerancia a los problemas y la forma de valorar lo que sucede, es extremadamente variable entre los padres.

3. Las evaluaciones que hacen los padres y los educadores de los supuestos problemas de los hijos y de los alumnos tienen un grado de acuerdo bajo. Este desacuerdo que también se da con frecuencia entre padres y profesionales.
4. Muchos de los supuestos problemas se dan en más del 10 por ciento de la población infantil o juvenil. Este porcentaje suele ser el corte epidemiológico que desde un criterio de normalidad estadística se ha usado para dejar de considerarlo un problema clínico de la persona. Algunos de los síntomas específicos que forman parte de la definición profesional de un problema concreto están presentes en casi la mitad de la población. Por ejemplo, la inquietud y el ser distraído, que son características del déficit de atención por hiperactividad, llegan a estar presentes según los maestros en casi el 50 por ciento de los niños entre los 3 y 7 años.
5. Los niños son percibidos como más problemáticos que las niñas, simplemente porque plantean más problemas de orden y de disciplina en la familia y en las aulas.
6. Los niños tienen una gran plasticidad para manifestar síntomas, cambiar síntomas de supuestos problemas y hacerlos aparecer y desaparecer. Además, los síntomas y los problemas cambian en función de la edad, de forma que lo que puede ser visto como problema en una edad, es considerado como normal en otras.

2.2 Clasificación de los problemas

Una clasificación sencilla de los problemas que aparecen en el aula podría ser la siguiente:

1. Los problemas emocionales se suelen manifestar en la escuela en forma de ansiedad o angustia, acompañadas de manifestaciones de tristeza, llanto, retraimiento social, dificultades para establecer relaciones satisfactorias, desinterés académico, dificultades de concentración, cambios en el rendimiento escolar e inadecuada relación con el profesor y con los compañeros. La severidad de estos problemas emocionales es muy variable, pues puede tratarse de psicosis infantiles graves o ser manifestaciones de situaciones de estrés coyunturales más relacionadas con la vida cotidiana familiar, escolar o social. Esta diferenciación no es siempre fácil, dado que, por ejemplo, en bastantes casos el trastorno emocional infantil por excelencia, la depresión infantil, se asocia a problemas de ansiedad y a los llamados problemas de conducta, e incluso se enmascara a través de ellos.

En relación con la depresión es importante recalcar que entre los síntomas que más se ponen de manifiesto en la escuela están la falta de concentración, el desinterés por las actividades escolares y la disminución en el rendimiento escolar. Si estos síntomas escolares van asociados a otros como el ánimo deprimido casi todos los días, pérdida de interés por casi todas las actividades, cambios en el peso o apetito, problemas del sueño, falta de energía, agitación o enlentecimiento motor, ideas de muerte, etc., sobre todo si estos síntomas duran varias semanas y representan un cambio en lo que era la conducta del menor, es conveniente hacer una consulta a los profesionales de salud mental porque es posible estar ante una depresión infantil que requiere ayudas profesionales específicas externas al centro escolar.

La ansiedad reviste múltiples formas, con síntomas escolares bien definidos:

- La angustia por separación caracterizada por ansiedad excesiva ante las separaciones breves, el miedo a perder a las personas queridas o a que a éstas les pase algo. Desde el punto de vista escolar se caracteriza por la resistencia

- tenaz a ir al colegio, síntomas físicos los días que va al colegio y en el centro escolar, tendencia a al aislamiento, apatía, tristeza y falta de concentración.
- La fobia escolar, que se limita al miedo y a la evitación de la escuela o de situaciones directamente relacionadas con ella. No se trata de una ansiedad generalizada, sino circunscrita a el ámbito escolar.
 - La ansiedad ante personas desconocidas o con las que no se tiene confianza que puede interferir las relaciones con los educadores y con los compañeros en la escuela.
 - La ansiedad excesiva, generalizada a casi todos los aspectos de la vida, que afecta también al funcionamiento escolar. Se manifiesta en una excesiva preocupación por la competencia académica, tendencia a autoevaluarse de forma muy exigente, susceptibilidad ante las correcciones, tensión, intranquilidad nerviosa, preocupación constante por algo y rechazo escolar para evitar enfrentarse a situaciones difíciles.

2. Las dificultades emocionales se expresan, en muchas ocasiones, a través de síntomas específicos (tics, enuresis, ecopresis, terrores nocturnos, succión del pulgar, etc.). En general, cuando no van asociados a otros problemas, se trata de trastornos que acaban evolucionando favorablemente. No están necesariamente relacionados con el funcionamiento escolar, aunque pueden ser necesarias ayudas específicas para evitar la ansiedad del menor y de la familia o para que no den lugar a dificultades de relación con los demás o de adaptación escolar.

3. Los problemas de conducta se ponen de manifiesto en síntomas externalizados como la agresión, la mentira, el robo, el vandalismo y otras conductas antisociales. Por lo que hace relación a la escuela, las manifestaciones más frecuentes son la fobia escolar resistencia a asistir a la escuela, la agresión verbal o física a otros niños, el rechazo del educador, la desobediencia al educador, la inasistencia a clase, la agresión verbal o física al profesor, el vandalismo con destrozos o robos y las llamadas conductas disruptivas dentro del aula, que crean dificultades concretas al clima de clase y al propio proceso de enseñanza aprendizaje: distraerse y distraer a los demás, hablar en exceso, molestar de una u otra forma a los demás, protestar, rechazar actividades escolares, no trabajar en equipo, etc. Estos problemas plantean problemas de disciplina y de organización de la clase y producen una gran preocupación a los profesores, que se encuentran en muchas ocasiones incapaces de resolverlos.

La observación de los padres y de los educadores, así como la comunicación de los hijos con los padres y de los alumnos con los educadores, son los mejores medios para detectar todos estos problemas. Desde este punto de vista es muy importante tener en cuenta que los problemas que tienen los menores siempre «dan la cara» de una u otra forma y que, por tanto, si los padres y los educadores son buenos observadores, especialmente de los cambios bruscos que se producen en los niños, y crean condiciones para una buena comunicación, los problemas podrán ser detectados.

Existen, además, instrumentos diagnósticos adecuados para valorar los distintos problemas que pueden presentarse en el ámbito escolar. Por ejemplo, el perfil socioafectivo de La Freniere, Dubeau, Capuano y Janosz (1991) para los niños preescolares y los primeros años de primaria y, con una orientación más clínica, los diferentes cuestionarios para padres y educadores, específicos para cada edad, desde los 4 a los 16 años, de Achenbach y Edelbrock (1983, 1986). Este último instrumento, con sus diferentes versiones para cada fuente de información, tiene la ventaja de dar un tratamiento evolutivo a los problemas, y sirve para: diferenciar la gravedad clínica de ellos y contrastar diferentes fuentes de información. Cuenta con numerosas escalas

entre las que se encuentra una específica de ajuste escolar. Además, permite globalizar los síntomas en dos categorías muy útiles para la intervención: la sintomatología internalizada – internalizing- y la sintomatología externalizada -externalizing. De esta forma se reflejan dos grupos contrastados de problemas emocionales y de conducta: la conducta inhibida, temerosa e hipercontrolada, y la conducta agresiva, antisocial y descontrolada.

Este segundo tipo de problemas es el que , habitualmente ha preocupado más a los educadores, porque genera dificultades en la convivencia escolar y en el clima de clase. Pero no debería olvidarse el primer grupo porque está también asociado a,~ dificultades generales y específicas del aprendizaje y, sobre todo, porque la escuela no debe preocuparse solo por el orden, la disciplina y el rendimiento, sino también, como se ha señalado anteriormente; por el bienestar emocional y social.

3. Las dificultades de aprendizaje y los problemas emocionales y de conducta

No es fácil resumir los hechos razonablemente probados, porque los autores suelen limitarse a investigar aspectos muy concretos y emplean diferentes conceptos y métodos que impiden establecer comparaciones claras. Más difícil es optar por alguna de las diferentes explicaciones que se han dado a estos hechos.

3.1 La descripción de la situación

El estado actual de la cuestión puede resumirse en los cuatro puntos: siguientes.

1.- Los alumnos con dificultades de aprendizaje, en relación con los que no las tienen, es más probable que tengan problemas emocionales, falta de habilidades sociales y problemas de conducta. Con esta afirmación tan contundente resume Campbell (1993) este hecho:

Considerados en su conjunto, distintos estudios, indican que los problemas escolares constituyen una fuente de preocupaciones para los padres y maestros y que un número relativamente importante de niños no funciona óptimamente en el ambiente escolar. Además, los niños identificados por los maestros como mal adaptados rinden peor que sus compañeros en las medidas académicas, son menos competentes socialmente y tienden a presentar más problemas conductuales en la escuela. Finalmente, estos déficit se asocian a distintos tipos y grados de alteraciones familiares.

El grado de asociación entre algunos de estos problemas (dificultades de aprendizaje, por un lado, y problemas emocionales y sociales, por otro) depende de los diferentes estudios y las distintas conductas estudiadas. Prior (1996) considera que se superponen en un 50 por ciento de los casos, mientras que Kenneth, Kavale y Forness (1996) encuentran que el 75 por ciento de los alumnos con dificultades de aprendizaje se pueden diferenciar de los que no las tienen a través de medidas de competencia social.

Diferentes estudios más específicos demuestran que hay una asociación entre dificultades de aprendizaje y deficiencias en habilidades sociales, más bajo reconocimiento social, mayor rechazo por los iguales, interacciones más negativas con éstos, más conductas antisociales, más baja autoestima, menor puntuación en lugar de control interno y más problemas de personalidad.

El completo, metaanálisis de Kenneth, Kavale y Forness (1996), es enormemente rico y no deja lugar a dudas sobre esta asociación. Tiene además la ventaja de servirse de tres fuentes de información que resultan ser consistentes entre sí: los educadores, los iguales y los mismos alumnos con dificultades de aprendizaje. Los profesores, además de considerar que los sujetos con dificultades de aprendizaje tienen menor rendimiento académico, afirman que están peor ajustados y son más inquietos, distraídos y ansiosos. Los compañeros reconocen que los sujetos con dificultades de aprendizaje tienen peor rendimiento académico los aceptan peor y les rechazan más, les conceden menos status social e interactúan menos con ellos, les ven como menos cooperadores y con menos capacidad de comunicación y empatía: Los propios alumnos con dificultades de aprendizaje, además de percibirse como más carentes de competencia académica, creen tener más dificultades en la comunicación no verbal y en la solución de problemas; tienen un concepto de si mismos más negativo y más baja autoestima; puntúan, por último, más alto en lugar de control externo, tienden a interpretar que lo que sucede depende de factores que no controlan y que no pueden cambiar, con lo cual tienden a pensar que nada pueden hacer para mejorar su rendimiento.

2. La asociación entre dificultades de aprendizaje y los problemas a lo largo de la vida posterior es más discutida. Mientras que para unos autores los problemas señalados se mantienen a lo largo del tiempo y asocian el hecho de haber tenido dificultades en el aprendizaje escolar con peor ajuste social, desviación social, desempleo y menor grado de satisfacción vital (Prior, 1996), para otros (Rourke y Fuerst, 1991) no hay evidencia de que esto sea así. Seguramente esta discusión puede resolverse diciendo que cuando una dificultad de aprendizaje provoca efectos importantes y estables que conllevan fracaso en el sistema escolar y generalización de efectos negativos en las relaciones sociales, es más probable que estos efectos se mantengan a largo plazo. Es importante señalar, en todo caso, que, aunque se haya encontrado una correlación (entre el hecho de haber tenido dificultades en el aprendizaje y los efectos a largo plazo señalados), cuando se ponen en relación todos los alumnos con dificultades de aprendizaje frente a los que no las tienen, esto no implica que todos y cada uno de ellos estén determinados a sufrir tales consecuencias.

3. No hay un único patrón de personalidad, problemas de conducta, y habilidades sociales de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Los problemas, aunque se den en la mayor parte de los casos, no son iguales, ni tienen la misma intensidad, ni es posible ofrecer un cuadro específico de estos alumnos frente a los que simplemente, tienen un bajo rendimiento académico.

4. Un número relativamente importante de alumnos con dificultades de aprendizaje no presentan estos problemas emocionales, sociales o de conducta. También en este caso algunos autores ofrecen datos relevantes. Según el metaanálisis realizado por Swanson y Malone (1992), entre el 22 y 23 por ciento de los niños con dificultades de aprendizaje tienen relaciones con los iguales similares a los alumnos sin dificultades de aprendizaje. El 31 por ciento de los alumnos con DA tienen el mismo nivel de conductas agresivas, el 16 por ciento tienen el mismo nivel de habilidades sociales y el 19 por ciento no tienen problemas de personalidad.

3.2 Las explicaciones

Todos estos hechos permiten aceptar que, en términos generales; hay una clara relación entre dificultades del aprendizaje, bajo rendimiento académico general y problemas emocionales, deficiencias en habilidades sociales y problemas de conducta. Pero si en la mayor parte de los casos se ha podido; demostrar que la asociación entre determinados hechos (dificultades de aprendizaje y déficit en habilidades sociales, por ejemplo) es clara, poco se sabe de la naturaleza de esta relación.

Como indican diferentes autores (Gresham; 1992; Kenneth, Kavale y Forness, 1996; Prior, 1996), las posibilidades son las siguientes:

1. Las dificultades de aprendizaje provocan déficit en habilidades sociales, problemas de conducta y problemas emocionales. Esta hipótesis parece ser cierta en términos genéricos; es decir, los niños que tienen dificultades en el aprendizaje es más probable que tengan conflictos con los profesores y con los padres y que sean peor aceptados por los otros niños. El problema es que es una explicación muy amplia por dos razones principales:

En primer lugar, no explica por qué un número significativo de niños con dificultades de aprendizaje no tiene problemas emocionales y de conducta. En segundo lugar, tampoco explica si los efectos se producen por el hecho mismo de sufrir dificultades de aprendizaje o más bien por las repercusiones sociales, familiares y escolares que generan los problemas en el aprendizaje. Esta limitación es especialmente importante ya que el rendimiento escolar es un valor familiar y social de primer orden, por lo que quienes no rinden adecuadamente son fuertemente presionados.

Por ello, es fundamental que los niños con dificultades de aprendizaje no sean percibidos como culpables y que la escuela no sacrifique como único valor el rendimiento escolar, de forma que quienes tengan dificultades de aprendizaje sean bien aceptados en la escuela, la familia y la sociedad, circunscribiendo el problema a la propia dificultad de aprendizaje.

2. Hipótesis inversa.—El déficit en las habilidades sociales, los problemas en la conducta y los problemas emocionales provocan dificultades en el aprendizaje. También esta hipótesis es cierta en términos genéricos. Los problemas emocionales pueden dar lugar a falta de concentración, disminución del interés escolar y bajo rendimiento; la falta de habilidades sociales y los problemas de conducta pueden dar lugar a dificultades en la relación con el educador y con los iguales que dificulten el proceso de enseñanza-aprendizaje, empeoren el clima de clase necesario a este mismo proceso y haga más difícil el trabajo en grupo. Por otra parte, problemas específicos de oposición al profesor o mala relación con los compañeros, autoestima baja o el pensamiento fatalista de quienes puntúan alto en lugar de control externo (los alumnos que, por ejemplo, se dicen a sí mismos: «haga lo que haga me suspenderán», «no soy capaz», etc.), pueden dar lugar a la automarginación de las tareas o a diferentes grados de inseguridad que provoquen dificultades en el aprendizaje.

Sin embargo, nuevamente se trata de una explicación razonable, pero demasiado genérica porque hay niños con estos problemas que no ven afectado el aprendizaje escolar. Algunos incluso hasta parecen compensar estos problemas con altos rendimientos académicos. Además, no se explica tampoco si la posible relación causa-efecto es directa o está mediada, como es probable, por la forma en que los padres y el educador afrontan los problemas emocionales, las deficiencias en las habilidades sociales y los problemas de conducta.

3. Las dos hipótesis anteriores pueden ser ciertas a la vez. —Con independencia de qué problema antecede al otro, cada uno de ellos tiende a provocar el siguiente. Es una

hipótesis bastante plausible si se entiende con carácter general y se reconoce que se no se trata de una relación necesaria; sino de una relación frecuente, que puede ser evitada si se logra romper la interacción circular entre ambos conjuntos de variables, aislando los problemas y no permitiendo que contaminen a todos los campos, como tiende a suceder.

4. Entre estas variables hay una correlación, pero no una relación de causa efecto. - Esta hipótesis explicativa es defendida por los autores que consideran que las investigaciones que pretenden probar cualquiera de las otras hipótesis no son concluyentes (Gresham, 1992; Kenneth, Kavale y Steven, 1996). Para ellos, la actitud más coherente y parsimoniosa es reconocer los hechos y trabajar funcionalmente mientras no haya más investigaciones. Sin embargo, no puede considerarse una verdadera hipótesis sino más bien una mera descripción de hechos.

5. Hay uno o varios factores distintos que son la causa común de todos estos efectos. Esta hipótesis que supone que hay un factor común que explica los problemas en el aprendizaje y los problemas psicosociales ha sido defendida, con poco éxito, por quienes consideran que estas dificultades están asociadas a alteraciones en uno de los hemisferios cerebrales o al funcionamiento cortical anterior o posterior. Las carencias metodológicas de los trabajos, casi siempre hechos con adultos, y una concepción demasiado simple de las relaciones entre el cerebro y la conducta han provocado críticas a estos trabajos.

6. La relación entre estas variables es muy compleja y estas correlaciones son únicamente una aproximación gruesa al problema, porque tanto las dificultades de aprendizaje como los otros factores pueden ser divididos en diferentes subtipos que tienen relaciones distintas entre sí,

En esta hipótesis se mantiene la explicación central de la hipótesis anterior, pero diferenciando subtipos de dificultades de aprendizaje. Es defendida de forma especialmente contundente por aquellos que consideran que hay un patrón central específico de habilidades de procesamiento que causa un subtipo de dificultades de aprendizaje y los problemas socioemocionales específicos que las acompañan (Rourke y Fuert, 1991). Para defenderla se basan en estudios que parecen demostrar que hay dos subtipos de dificultades de aprendizaje: los que tienen dificultades en numerosos aspectos del funcionamiento psicolingüístico, con afectación del área verbal y auditivo-perceptivo, y los que no las tienen en este campo pero sí en el de la aritmética, con afectación de las áreas visual y perceptiva, psicomotora; táctil-perceptiva y conceptual. Estos últimos muestran, según diferentes estudios, más problemas emocionales y sociales que los primeros. Su patología emocional más específica es su tendencia a manifestar más síntomas internalizados tendencia a la ansiedad, retraimiento social y depresión. Sin embargo, los datos que se presentan para avalar esta tesis no son muy concluyentes. Por ello no es extraño que esta hipótesis, a pesar de su atractivo, sea etiquetada por bastantes autores como meramente especulativa.

¿Qué se pueden concluir de las relaciones entre los problemas emocionales y de conducta y las dificultades de aprendizaje? Se puede afirmar que existen factores sociales (generales y previos) o neuropsicológicos (centrales que explican la asociación entre determinados tipos de dificultad y determinados tipos de problemas emocionales y sociales. Además, es razonable pensar que, con independencia de que se acabe

demostrando la existencia de causas específicas, se trata de dos fenómenos que se potencian mutuamente. La Figura 1 recoge este conjunto de interacciones.

Los problemas emocionales y sociales pueden jugar un rol importante en las dificultades generales de aprendizaje y en el rendimiento bien como factor etiológico fundamental o colateral (por ejemplo a través de deficiencias en la motivación, concentración o planificación de la conducta; mala relación con el profesor o con los compañeros; protesta ante los padres a través de su conducta escolar; bajo sentimiento de autoestima, lugar de control externo, bajo sentimiento de autoeficacia, ansiedad excesiva, etc.), bien como consecuencia de las propias dificultades generales o específicas de aprendizaje y bajo rendimiento (por ejemplo, provocando conflictos con el profesor; mala consideración de los compañeros; baja autoestima, ansiedad ante los resultados; rechazo por parte de los padres; frustración de las expectativas de los padres; problemas de conducta en el aula o fuera de ella, etcétera). Una vez desencadenado el proceso es razonable pensar que se inicia un círculo sistémico en el que cada efecto se convierte en causa que potencia al otro.

En este proceso es muy importante tener en cuenta la influencia de la familia y de la escuela. Su acción positiva puede romper el círculo de influencias mutuas y contribuir a aislar los problemas, impidiendo que se generalicen.

Figura 1. Sistema de relaciones causales posibles

O-O-O-O-O-O

(1) La causa original podría ser «los problemas emocionales y sociales». (2) La causa original podrían ser «las dificultades generales de aprendizaje». (1) y (2) En ambos casos se produce una mutua potenciación y una afectación del rendimiento académico. Los trazos fuertes indican un papel más relevante de determinadas dificultades en el aprendizaje y problemas emocionales.

4. Investigaciones sobre el maltrato infantil

En general, puede decirse que los niños con minusvalías, los que por tener un temperamento difícil se adaptan mal a los ritmos de comunicación con los padres, los que plantean problemas de conducta, los que carecen de habilidades sociales y los que tienen rendimiento escolar bajo por una u otra causa, favorecen el desencadenamiento del maltrato. En efecto, el maltrato infantil no se explica sólo en función del ambiente sociocultural, de las características de los padres, y de las situaciones estresantes concretas que lo desencadenan, sino también en función de las características del propio menor. De esta forma, se crea un verdadero círculo vicioso de influencias mutuas entre factores que se potencian entre sí.

Por otra parte, el maltrato, una vez producido tiende a provocar problemas de comportamiento, dificultades en las relaciones sociales e interpersonales y bajo rendimiento escolar. Los efectos del maltrato a largo plazo están también bien documentados en la esfera emocional, social y conductual (López, 1995). Por ello, el maltrato puede ser tanto un predecesor de los problemas escolares como una consecuencia de ellos, si los educadores de los padres no afrontan de manera

adecuada las dificultades de aprendizaje o el bajo rendimiento y recurren a formas de maltrato físico o emocional.

El maltrato infantil provoca con frecuencia dificultades generales en el aprendizaje y bajo rendimiento, porque por sí mismo y asociado a otros factores nocivos que lo acompañan (secuelas físicas y emocionales, por ejemplo) coloca al niño maltratado en una situación en la que es difícil encontrar motivaciones para estudiar, estar concentrado, gozar de estabilidad emocional, hacer planes y ser capaz de cumplirlos. Igualmente, los niños con deficiencias en el aprendizaje y bajo rendimiento son peor aceptados, por los padres y es más probable que se provoquen situaciones estresantes por este motivo o se potencien otras que puedan existir incrementándose la probabilidad del maltrato infantil. De nuevo puede afirmarse que el maltrato infantil y el bajo rendimiento académico se potencian mutuamente.

Los cambios bruscos en la manera de estar del niño en los centros escolares (en la atención, concentración interacción social) que no pueden ser explicados de otra forma, tienen en algunas ocasiones, origen en determinadas formas de maltrato infantil. Por ejemplo, en relación al abuso sexual de menores (sufrido por el 23 por ciento de las chicas y el 15 por ciento de los chicos antes de los 17 años según el estudio de López y col.1994), este problema suele manifestarse escolarmente con un cambio brusco en la manera de relacionarse (retramiento social u otros problemas de conducta) y estudiar (menor motivación, atención, concentración, rendimiento) y, a largo plazo, se asocia con mayor probabilidad de fracaso escolar. Estos efectos pueden ser especialmente graves si el abuso es intrafamiliar y reiterado.

Por otra parte, los niños que fracasan en la escuela, especialmente si ello va acompañado de faltas reiteradas en la asistencia a clase, es más probable que sufran abusos sexuales. Nuevamente la relación circular entre las causas y los efectos vuelve a producirse, como una rueda que una vez puesta en movimiento se acelera por sí misma.

De hecho, cuando se han estudiado en concreto los factores de riesgo del maltrato infantil, se ha llegado siempre a la conclusión de que las dificultades generales de aprendizaje y el bajo rendimiento escolar de los niños favorece (como factor desencadenante dependiente del propio menor) el maltrato infantil, y que el maltrato de los padres provoca las dificultades generales del aprendizaje y el bajo rendimiento (véase Figura 2).

Sin embargo, no es razonable pensar que el maltrato de lugar a dificultades específicas del aprendizaje, salvo que, como ocurren en casos extremos, produzca lesiones importantes e irreversibles. A la misma conclusión se llega desde una perspectiva positiva, es decir, si se estudian cuáles son los factores protectores del maltrato infantil (vease Figura. 3).

Figura 3. Factores protectores del maltrato infantil

0-0-0-0-0-

Estos estudios permiten extraer dos conclusiones principales:

1. Las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento escolar forman parte de un sistema en el que se potencian problemas graves como la posibilidad de sufrir

- maltrato, y son potenciados por el propio, maltrato infantil y todos los factores que los desencadenan.
2. El buen funcionamiento escolar es un protector de sucesos graves como el maltrato. Y los factores asociados a él y, a la inversa, la ausencia de maltrato y los factores vinculados a esta ausencia potencian el buen funcionamiento escolar.

5.- Investigaciones sobre privación emocional

Las numerosas investigaciones sobre privación emocional en la infancia demuestran en su conjunto que los menores que no han podido disponer de, al menos, una figura de apego, tienden a tener problemas emocionales, sociales, escolares y conductuales. Aunque hay serias discusiones sobre si es la ausencia de un vínculo afectivo la que provoca por sí misma estos efectos ó son más bien los factores que se asocian con la falta de figura de apego (más probabilidad de pertenecer a una clase social baja, acabar en un orfanato, ser peor alimentado, tener menor cantidad y calidad de estimulación, etc.), la mayor parte de los autores afirman que no es posible un desarrollo emocional y social adecuado sino se dispone, al menos, de una figura de apego en la infancia. Esta deficiencia emocional y social mediatiza negativamente no sólo las relaciones interpersonales íntimas futuras, sino las relaciones con los compañeros, con los educadores y con los profesores, especialmente a lo largo de toda la infancia. En este caso; es indudable que se trata de una relación en la que el antecedente, la privación emocional, actúa de forma generalizada y estable a lo largo de toda la infancia aumentando el riesgo de entrar en el círculo de la inadaptación: dificultades sociales, problemas de conductas, problemas escolares y bajo rendimiento.

La privación emocional grave provoca en los niños una profunda inestabilidad emocional, falta de confianza en la exploración del mundo físico y social, desmotivación, dificultades para mantener planes a medio y largo plazo, dificultades relacionales con los profesores y los compañeros, dificultades de concentración, etc., todos ellos factores que favorecen de manera estable y permanente dificultades generales en el aprendizaje y bajo rendimiento.

En este caso, la privación emocional grave tiene efectos tan generalizados y destructivos que puede, si se mantiene en el tiempo, explicar no sólo el fracaso escolar sino el fracaso vital generalizado en casi todos los aspectos de la vida. Rehacer la vida emocional de estos niños (lo cual supone siempre el que tengan, al menos, una figura de apego adecuada) es la única vía razonable y posible para intentar conseguir otros logros. En este supuesto, la dirección de la causalidad es clara y única, en el sentido de que es impensable que las dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento acaben siendo, por sí mismas, la causa del abandono de un menor.

6.- Las conductas agresivas en clase

6.1 Un problema frecuente

Uno de los problemas sociales que más preocupan a los profesores, a los padres y a los propios niños son la frecuencia con que se pone de manifiesto en clase las conductas agresivas. No es fácil indicar si estas conductas se dan más en la actualidad que en el pasado (seguramente se daban menos las conductas agresivas hacia el profesorado y tal vez más .las agresiones entre alumnos),o lo que ocurre es que hoy las toleramos

menos. En todo caso las conductas agresivas parecen demasiado frecuentes y existe un amplio acuerdo de que es necesario intentar disminuirlas.

No se disponen de datos fiables en España. Sin embargo, en países de la Unión Europea como Inglaterra, entre uno de cada diez y uno de cada cuatro alumnos asegura haber sufrido agresiones reiteradas en la escuela o su entorno (Department for Education, 1994). Por lo que hace relación al profesorado, las quejas son cada vez más frecuentes y en algunos ambientes generalizadas.

6.2 Tipos de agresiones

Es evidente que los conflictos entre alumnos, entre alumnos y profesores, padres y profesores, hijos y padres, etc., son inevitables y, en algunos casos, es deseable que lleguen a plantearse. Pero los conflictos deben resolverse sin recurrir a la agresividad verbal que incluya insultos o amenazas y, por supuesto, sin usar la violencia física. Estas son formas de agresividad que deben desaparecer de la escuela y de su entorno. Pero hay aún otra forma de agresividad más irracional, aunque en realidad sólo recurren a ella los seres humanos: el abuso y el maltrato gratuito de otra persona.

Esta forma de agresividad se da entre personas que desempeñan diferente rol: el de agresor y el de víctima. Con frecuencia se trata de unos roles que perduran en el tiempo y que tienden a reproducir una forma de relación en la que el agresor se comporta como dominador, recurriendo a una o varias formas de agresión (insulto, amenaza, broma de mal gusto o violencia física) para someter a su víctima. En muchas ocasiones no puede apreciarse otras motivaciones que no sean el afán de dominio, llamar la atención, disfrutar de la propia conducta de hostilidad y de la respuesta de sumisión. El ejemplo más prototípico es el del «matón» que convierte en fin en sí mismo la manifestación de su dominio. Pero hay otros muchos casos el del profesor que se «ensaña» una y otra vez con un alumno o el del padre que maltrata a su hijo, por ejemplo.

6.3 Los efectos

El primero de estos dos grandes tipos de agresión (el que tiene como finalidad solucionar conflictos) genera una cadena de conflictos cada vez más reiterados y más graves y provoca una verdadera perversión educativa: aprender a recurrir a la violencia para resolver los conflictos. Este patrón, muy extendido lamentablemente a nivel internacional entre los países -los ejércitos reflejan nuestra incapacidad para resolver los conflictos con estrategias adecuadas- y demasiado presente en los modelos que se ofrecen en los medios de comunicación, provoca daños morales, sociales, psicológicos y, a veces, físicos, a las personas que se ven involucradas. En primer lugar, los costes personales y sociales suelen ser más grandes que las posibles ganancias -si de ellas se pudiera llegar a hablar-: el mal clima familiar, de clase o del claustro de profesores, la relación deteriorada con los compañeros.

En esta dinámica las relaciones sufren deterioros difíciles de reparar, las personas implicadas sacan lo peor de sí mismas, la colaboración se hace difícil, costosa y, a veces, imposible, la convivencia puede llegar a crear problemas serios en los grupos y en las personas, más dedicadas a molestar a los demás y a hacer esfuerzos de todo tipo para soportar los conflictos. Al final, el resultado de esta forma agresiva de funcionamiento es que se acaba: viviendo mal y trabajando peor. Por otra parte, este patrón agresivo tiende a convertirse en un hábito que salta como un resorte cuando se

percibe la primera señal de conflicto, con lo que acaba provocando conflictos que no existían y multiplicando los efectos negativos. Puede ser bueno para el lector recordar y describir personas que actúan de esta forma y darse cuenta del coste que tiene para ellas y para los demás. También puede ser oportuno que intente analizar cuál es su patrón de conducta en los conflictos, por que con toda seguridad hay un cierto estilo relacional que provoca o evita las conductas agresivas. El aprendizaje de habilidades sociales, resolución de conflictos y técnicas de afrontamiento están entre los mejores recursos de la educación formal para desarrollar un estilo relacional eficaz y no agresivo.

El segundo tipo de violencia, la violencia gratuita y reiterada, que genera relaciones de agresor y de víctima, tiene efectos devastadores para ambos. Sus consecuencias más importantes se pueden resumir en las tres siguientes:

1. La víctima es muy probable que vea dañada su auto estima y aumente el sentimiento de que no puede controlar lo que le sucede, es decir, acabe sintiéndose indefensa y con conciencia de fatalismo social. Tenderá a aislarse socialmente, sentirse estigmatizada y distinta. Es también muy posible que acabe sufriendo de ansiedad, depresión, tensión, miedo y culpa. El rechazo a la escuela, al trabajo o al juego en grupo, las regresiones, el resentimiento social, la inseguridad emocional, la falta de habilidades sociales, las dificultades generales de aprendizaje y el bajo rendimiento pueden estar también entre los síntomas, Si esta agresión es reiterada y duradera, puede acabar dejando secuelas para toda la vida.
2. El agresor puede obtener refuerzos perversos (popularidad, sensación de poder, pequeñas ganancias sociales), que le lleven a consolidar y generalizar su patrón de agresor. Este patrón acabará trayéndole problemas sociales y posiblemente también laborales; en algunos casos incluso penales. Quienes tienen este patrón tienen dificultades para resolver sus necesidades interpersonales básicas (vínculos familiares, red social de amigos, relaciones de pareja) tendiendo a involucrarse en relaciones de dominación que entrañan numerosos riesgos para los demás y para sí mismos. Los menores, profesores o padres que recurren a este patrón, suelen haber sido, también ellos, víctimas de él y, sobre todo, tienen graves carencias básicas en sus procesos de socialización familiar, especialmente en relación con el apego, la empatía y los valores sociales.
3. Es importante también señalar el rol de los observadores, las personas que están presentes cuando se dan estas conductas, sin participar activamente en ellas. Los observadores que no intervienen provocan más daño en las víctimas, refuerzan al agresor y se hacen daño a sí mismos disminuyendo su autoestima, fomentando sentimientos de impotencia, fatalismo y culpa, volviéndose más insensibles al sufrimiento ajeno (baja empatía), llenándose de miedo a que a ellos les pueda suceder, adquiriendo sentimientos de desconfianza y pesimismo sobre los demás. Si intervienen de forma eficaz, refuerzan su auto estima, el sentimiento de control y su asertividad.

Es preciso que desde el centro escolar se estudien las formas más adecuadas de prevenir, controlar o extinguir las conductas agresivas y violentas. Ello supone analizar los contenidos y modelos que se ofrecen en las enseñanzas escolares, establecer de forma participativa normas claras de conducta y sistemas de control de las mismas, impulsar programas de formación de padres y profesores, y asegurar que se desarrollan programas para alumnos en los que se los entrena en habilidades sociales, empatía y formas de resolver conflictos. En el apartado siguiente se completan estas ideas desde un enfoque más amplio que pretende dar respuesta a los diferentes problemas afectivos y de conducta.

7. Propuesta de actuación

La estrategia de intervención más adecuada es de tipo preventivo. Es necesario que el individuo, la familia, los profesores, los compañeros de clase y la sociedad en general eviten estos problemas y no favorezcan la generalización de los efectos de cada una de sus posibles causas. Para ello debe tenerse en cuenta que el bienestar y la salud debe ser la prioridad individual, familiar, escolar y social, y no tanto el rendimiento escolar. Esto no quiere decir que no se le dé importancia, sino que el reto es intentar que los alumnos rindan bien sin poner en cuestión su bienestar, y que si alguna dificultad hace imposible el adecuado rendimiento, no se vean rechazados o minusvalorados.

Se trata, en definitiva, de preguntarse qué contenidos emocionales, mentales y conductuales deben promocionarse para fomentar el bienestar de las personas y de los grupos sociales en que viven. La respuesta a esta pregunta tan ambiciosa siempre será parcial y provisional, pero debe orientar .los programas formales de intervención con las familias y, sobre todo, en las escuelas. Al hacerlo se contribuye no sólo a potenciar el bienestar de las personas, sino también a fomentar los factores que protegen de las dificultades escolares.

Una propuesta preventiva globalizadora no debería centrarse solamente en el ámbito escolar, sino que tendría que incidir también en el contexto social. Por esta razón, las políticas sociales que reducen las condiciones de riesgo (pobreza, clima de violencia) y fomentan los factores generadores de bienestar (servicios de salud, trabajo, protección social, vivienda digna) tienen una repercusión positiva en el ámbito educativo.

Situados exclusivamente en el contexto escolar, es posible destacar cuatro dimensiones principales que han de ser objeto de atención: personal, cognitiva, afectiva y conductual (Cuadro .1).

o-o-o-o-o-

7.1 Formación de la personalidad

Desde el punto de vista de la personalidad se pueden destacar tres objetivos principales:

1. Mejorar su autoestima general y escolar. De esta forma los alumnos pueden reconocer sus capacidades y posibilidades de manera realista, sin distorsiones cognitivas que les lleven a hacer atribuciones erróneas.
2. Mejorar su sentido de autoeficacia y saber predecir las ventajas del esfuerzo y la tarea bien realizada.
3. Ayudarles a entender que buena parte de lo que les sucede depende de ellos mismos y de su propia conducta (lugar de control interno). Es decir, hacerles descubrir la incoherencia de creer que nada pueden hacer para cambiar, el curso de las cosas; las relaciones sociales, el rendimiento y los problemas propios.

Para ello es fundamental que se les propongan tareas en las que puedan tener, esforzándose, éxito. Hay que evitar las críticas generalizadas cuando se producen algunos fallos. Padres y educadores deben aceptarles con independencia de su rendimiento y no tienen que hacerles víctimas de sus propias expectativas. Es preciso escucharles y valorar sus puntos de vista.

7.2 Desarrollo cognitivo

Los padres, los educadores y los propios niños han de compartir una visión positiva del ser humano y de sus posibilidades. Encontrar sentido a la vida, sentirse en un mundo acogedor y acompañado por seres humanos que tienen recursos que les permiten también ser prosociales e incluso, en determinadas situaciones, altruistas. Todo ello es muy importante para sentirse querido y aceptado, para hacer el esfuerzo de descubrir los mejores recursos propios, mentales y emocionales, y ponerlos a disposición de la colaboración y la ayuda.

Esta consideración del ser humano es también un inhibidor de la agresividad y de todas las conductas que dañan gratuitamente a los demás, Ayuda, sobre todo, a sentirse biófilo, amante de la vida y de la humanidad, autoconsideración que aumenta el propio bienestar y la tolerancia de los demás.

Quienes piensan que el mundo es hostil, compartiendo la vida con seres irremediamente egoístas en todos sus actos, es más difícil que se entiendan positivamente con los demás, que acepten y ayuden a los demás y que disfruten del sentimiento del propio bienestar. El predominio actual de los valores de competencia hace mucho más difícil la aceptación (propia y ajena) de quien tiene dificultades y sobredestaca la importancia de ser competente en la escuela y en el resto de la vida.

Los alumnos han de descubrir la necesidad de compartir valores y normas (ayudándoles a pasar del periodo preconvencional al convencional), pero que finalmente, a medida que van creciendo, relativicen los valores sociales dominantes referidos al rendimiento académico y a otros muchos aspectos de las relaciones sociales (paso del periodo convencional postconvencional). Actualmente, el peso del éxito escolar está sobredimensionado por los padres, los educadores y los propios alumnos. Los datos no se corresponden con la realidad, como muy bien han demostrado los autores que han investigado la importancia de la inteligencia emocional; pero, desgraciadamente, esta construcción social que otorga una importancia decisiva al rendimiento escolar produce efectos devastadores sobre los alumnos con dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento, convirtiendo la escuela, para ellos, en un factor de riesgo. Ello favorece que sean rechazados o minusvalorados por los compañeros, mal considerados por los profesores y que generen decepción en los padres. Es decir, les coloca en situación de conflicto social generalizado.

Los alumnos deben también adquirir los valores humanos universales: que les permiten ser valiosos socialmente y sentirse bien consigo mismos. Valores que les reconcilien con los demás y les faciliten entrar en colaboración con ellos, ayudar y saber pedir ayuda. Estos valores, en una sociedad democrática, no confesional, deben ser los constitucionales y los de las diferentes declaraciones de los derechos humanos. Estas declaraciones son una de las construcciones sociales más universales y se refieren a valores que pueden ser reconocidos por todos. Su alcance no debe limitarse, como tantas veces hacen los países occidentales, a los derechos políticos, por importantes que éstos sean, sino que deben tener en cuenta también los derechos económicos, educativos y sanitarios.

7.3 Equilibrio afectivo

Desde el punto de vista afectivo, lo más importante es que los niños tengan una buena historia de apego y una adecuada red de relaciones sociales en la que no falten los amigos. Esto sobrepasa a las posibilidades de la escuela, pero ésta, en la medida de lo posible, debe favorecer la seguridad emocional, promocionar el compromiso de los padres con la educación de los hijos y favorecer las relaciones con los iguales.

Existe un factor afectivo extremadamente importante que puede fortalecerse no sólo a través de la educación incidental, sino también de la educación formal. Se trata de la empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro, compartir sus sentimientos y estar emocionalmente inclinado a la cooperación y a la ayuda.

La promoción de la empatía se puede hacer de manera eficaz con entrenamientos simulados y con análisis de situaciones reales que se dan en el aula y

en la vida cotidiana de los alumnos. Reforzar la empatía ayuda a expresar emociones y a comunicar situaciones que los alumnos están viviendo; favorece entender emociones, comprender el punto de vista del otro, compartir sentimientos o tener una respuesta congruente que haga que los demás se sientan emocionalmente apoyados.

7.4 Desarrollo y adaptación social

Las habilidades sociales en sus diferentes contenidos, especialmente los referidos a las relaciones interpersonales, la promoción de la conducta prosocial y el control de las conductas agresivas ofrecen la posibilidad de mejorar el propio bienestar personal y social, trabajar mejor en grupo y relacionarse mejor entre los profesores y los alumnos.

Este programa, justo es reconocerlo, es muy exigente para los padres y profesores, que deberían prepararse previamente para trabajar adecuadamente con él y, sobre todo, para que el currículo oculto no estuviera en contradicción con estos contenidos. Desde este punto de vista, la forma en que los padres y los profesores afrontan el éxito, las dificultades o el fracaso escolar de los hijos y alumnos se convierte, en definitiva, en la piedra angular de un programa de estas características. El trabajo en estos temas de manera formal o incidental ayuda a transformar las relaciones entre los agentes educativos y es la mejor forma de ayudar a los alumnos con problemas de aprendizaje.

En muchas ocasiones, sin embargo, los programas preventivos no evitan la aparición de problemas de conducta que provocan dificultades en el clima de clase y son disruptivos para la relación de enseñanza y aprendizaje: En este caso, lo más eficaz es, además de la prevención que ha demostrado tener influencia directa en el clima de clase, recurrir a sistemas de disciplina inductiva que ponen el acento en los siguientes aspectos:

1. El origen consensuado o, al menos, razonado de las normas. Para ello deberían participar todos los agentes educativos, incluidos los alumnos.
2. La explicación de las normas en términos que convengan a quienes las aplican y a quienes las tienen que obedecer. Es muy importante poner el énfasis en la utilidad de las normas y en sus beneficios sociales e individuales. Para ello es útil dedicar alguna sesión de clase a explicar el sentido de éstas y a discutir con los alumnos los posibles cambios.
3. La posibilidad de que las normas sean discutidas por quienes tienen que obedecerlas.
4. La aceptación de que las normas pueden cambiarse si hay buenas razones para ello.
5. El compromiso de que finalmente los padres y los educadores tienen el deber de proteger y educar a la infancia y que ello supone una relación de asimetría a la que no se puede renunciar.

En resumen. Una vez que se han seguido los principios de la disciplina inductiva, es necesario mantener la coherencia, exigir su cumplimiento y prever la forma (personas y reglas del juego) en que se determinará si la norma se ha cumplido o no. Asimismo, se debe establecer el sistema de sanciones, de tal forma que sean educativas en lugar de ser consideradas como el pago de una culpa. Finalmente, es preciso tener previsto las estrategias de resolver los conflictos que sobrepasen al propio educador.

MORENO Miguel. (coordinador)

"Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo"

Ed. Ariel, S.A. Barcelona, España 1997. pp. 227-250.

CRECIMIENTO MORAL E INTERACCIÓN HUMANA EN CONTEXTOS SOCIO EDUCATIVOS: UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA

por ANTONIO MUÑOZ GARCÍA
Universidad de Granada

1. Introducción

El ser humano necesita de los demás para desarrollarse, crecer y madurar, en definitiva, para alcanzar el estatus de persona autónoma; el hombre es por naturaleza *un ser en relación* que necesita de la interacción con los otros para sacar a la luz lo mejor de sí mismo. Desde esta perspectiva adquiere sentido pleno el concepto de *educación*, a partir de la concepción de este proceso en constante relación y dependencia con el entorno físico y humano circundante, susceptible de influencia sobre sí mismo y hacia el medio social más próximo mediante un continuo intercambio y análisis de información, que se constituye en fundamento indispensable para el desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivas, sociales, y afectivas, estrategias de pensamiento y solución de problemas surgidos de esa interacción con la realidad circundante (física y humana), que le permitirán globalmente (a la persona) un ajuste óptimo en su contexto de desarrollo, comenzando por la escuela y la familia, las primeras instituciones con las que toma contacto en los primeros años de crecimiento.

Si a eso añadimos el hecho de que la complejidad social nos ha hecho técnica y tecnológicamente dependientes unos de otros a partir de necesidades culturalmente creadas, cada vez más complejas, que requieren para su satisfacción una diversificación específica de funciones de las sociedades contemporáneas, resulta difícil comprender que, simultáneamente, se dude en fomentar cuantos cauces sean necesarios para alcanzar una pretendida autonomía (moral, social, cognitiva, etc.) del ser humano. Este enorme caos psicosocial, al que las ciencias sociales y humanas tratan de dar sentido, unido a la creciente complejidad de las agrupaciones sociales, así como a su devenir político, económico, religioso, etc., ha desencadenado en la actualidad profundas inquietudes acerca del futuro de las normas y criterios, sobre todo morales, que regirán las conciencias y comportamientos de los individuos de las sociedades del futuro. Como era de esperar, las instituciones de enseñanza también han reaccionado ante estos hechos.

Si antes el sistema educativo contaba entre sus responsabilidades la de formar a los individuos para ser capaces de dirigir su propia conducta, el compromiso en esta labor se diluye ahora entre los distintos agentes e instituciones educativas al concentrarse las funciones de la escuela en la formación académica y conceptual. Ante esta situación, el educador, profesional reflexivo, se da cuenta de que hay ciertos valores que es necesario inculcar a los alumnos si queremos dirigir la sociedad hacia un ideal que consideramos positivo. La

tolerancia, la igualdad, la aceptación de la propia identidad y el respeto de la del otro son algunos de los valores que las instituciones educativas se preocupan de inculcar a los alumnos, valores que no nacen de una imposición absolutista desde la autoridad o la tradición, sino del. *re-descubrimiento* de que, tal como sugiere M. Rosa Buxarrais (1991):

- Mediante la razón podemos comprobar que hay una serie de criterios comunes representados en las sociedades democráticas, no absolutos, pero sí válidos para conjugar una dinámica social basada en la justicia y la pluralidad.
- Existen una serie de principios más válidos que otros (distintos valores) para ordenar y regular las agrupaciones humanas organizadas.
- Por medio de una crítica constructiva es posible analizar la realidad y optar por los principios más convenientes para establecer una adecuada interacción social, superar las respectivas idiosincrasias individuales y afrontar con espíritu crítico la influencia de la autoridad o la tradición.

La observación de la realidad social y humana de nuestro tiempo (difícilmente podría ser de otro modo) también tendrá como consecuencia la búsqueda de soluciones y alternativas desde las instituciones educativas, debido fundamentalmente a dos razones:

- La detección de situaciones de alarma social que invitan a la reflexión acerca de la vigencia de los valores tradicionales, y el modo para conseguir una mejor asimilación de los mismos en un nuevo contexto sociocultural.
- La existencia de una discrepancia entre lo que la sociedad es y lo que desearía ser, lo que implica la situación descrita en el punto anterior, desencadenada ante la expectativa surgida al observar hacia dónde se dirige la civilización occidental actual si sigue caminando por la dirección que actualmente lleva: amenazada por el despertar de los movimientos fascistas, la caída de las instituciones tradicionales, como la ley, el gobierno o la política y el incremento de las desigualdades sociales, al aumentar la distribución desigual de los recursos económicos.

Aunque no sea posible el consenso social (Haydon, 1995) en cuanto a valores y metodologías, no hay que olvidar que es precisamente esta distancia o desacuerdo lo que dota de sentido y significado a la insistente aplicación de las ciencias sociales, y en especial la psicología, la pedagogía y la filosofía, en la búsqueda y aplicación de procedimientos concretos para optimizar la práctica activa de determinados valores considerados como buenos y adecuados para una correcta regulación de la conducta humana evocada en contextos socioculturales determinados. De este modo se superan posturas asociadas al absolutismo y relativismo moral, optando social y comunitariamente por una determinada configuración de valores, considerada como buena por el conjunto de la sociedad, y que para su correcta asimilación o construcción por el educando requiere de la presencia de procesos y estrategias prerrequisitas que permitan el aprendizaje de pautas de comportamiento moral satisfactorias.

Para ello se parte de los datos proporcionados por la Psicología del Desarrollo con la finalidad de tomar conciencia de los prerrequisitos necesarios para que el ser humano sea capaz de construir su propia autonomía, en este caso, moral:

- Habilidad para la relación con los otros.
- Capacidad de representación simbólica que permita establecer modelos para describir y explicar los sucesos vividos u observados.
- Procesos cognitivos superiores, fundamentalmente, inteligencia y razonamiento.

Alcanzar estos prerrequisitos es tarea que acontece durante la infancia (etapas denominadas como pre y protomorales por las teorías evolutivas de corte cognitivo) y que, en caso de no acontecer con toda normalidad, podrían dar lugar a notables desajustes en edades posteriores al ser necesaria la integración de habilidades de nivel inferior en los nuevos aprendizajes más complejos (Díaz-Aguado, 1995). Lo normal, si el ambiente lo permite, es que las primeras experiencias se vayan integrando en estructuras cognitivas de nivel superior, y simultáneamente vayan surgiendo, de modo progresivo, distintas y variadas necesidades de tipo fundamentalmente cultural, en detrimento de las de carácter biológico, más propias de la infancia y dirigidas por sus propias reglas. **El** paso a niveles superiores de desarrollo, con mayor autonomía, requiere también el aprendizaje de determinadas normas, específicas en un contexto socio cultural dado, que permitan una correcta adaptación y un adecuado desempeño en un ámbito eminentemente cultural, que va a obligar al ser humano en desarrollo, a lo largo de toda la vida, a optar de forma continua haciendo ejercicio de su libertad.

Importantes limitaciones condicionarán este desarrollo si el individuo pertenece a una subcultura, pudiendo darse la circunstancia de que lo socialmente valorado en su contexto no lo sea en el ámbito de la cultura dominante. La búsqueda de su propia identidad impedirá la adopción de valores o criterios de comportamiento contradictorios con los del grupo de pertenencia. De aquí la importancia de buscar lazos comunes (vínculos) o aspectos valorados positivamente por ambos grupos o culturas (*somos iguales, somos diferentes*), que sirvan para crear un clima y un contexto de desarrollo común, donde, a partir de estos presupuestos o valores adscritos a una mayoría de la sociedad, sea posible establecer pautas o normas de comportamiento, y de este modo poner la conducta moral en función de los valores de los cuales se parte (Delval y Enesco, 1994), valores considerados como buenos para el funcionamiento de toda la sociedad. A nivel formal e informal cabe hablar de una «educación mora}», que tendría como objetivo último alcanzar ese desempeño autónomo y en libertad del individuo, en armonía con los criterios y normas específicos al contexto social en el que vive. Constituiría en sí misma un ámbito de reflexión individual y colectiva que ayudará a detectar y criticar las injusticias de la realidad cotidiana y de las normas morales vigentes [...], "permitirá a las personas desarrollar y formar las capacidades del juicio y de

acción mediante las cuales podrán afrontar y orientarse autónoma y racionalmente en los temas que planteen un conflicto de valores y para los que la sociedad carece de una respuesta clara y evidente, o en las situaciones vitales que requieren de una decisión difícil de mantener con coherencia» (BuxalTais, 1991, p. 13).

Abordar el tema de la formación e intervención psicoeducativa en el ámbito de lo moral nos lleva a preguntarnos por:

- la naturaleza la de la educación moral; - los objetivos de la educación moral; - los agentes educativos implicados;
- los métodos de educación moral;
- los métodos de evaluación;
- otros aspectos.

En páginas siguientes abordaremos cada uno de estos apartados, prestando una especial atención a la presentación de una perspectiva integrada que considere la importancia de la interacción interpersonal como contexto de desarrollo a partir de la resolución de un conflicto sociocognitivo en el cual lo idiosincrático al sujeto, las características político-culturales del entorno social, la acción del educador y el papel activo del educando juegan un importante papel, únicamente comprensible desde una perspectiva globalizadora o integradora que supere los enfoques tradicionales del desarrollo moral puramente cognitivos. No se ha entrado de lleno en temas asociados a las estrategias de aprendizaje o a los valores, de importante relevancia sobre el tema, que serán abordados en otros capítulos de este mismo manual.

2. Crecimiento moral e intervención psicoeducativa

2.1. LA EDUCACIÓN MORAL EN EL CONTEXTO DE LA EPISTEMOLOGÍA CIENTÍFICO - PSICOLÓGICA

Son muchas las ciencias humanas que han intentado dotar de contenido a la educación moral. Las aportaciones de cada una de las ciencias que tradicionalmente han abordado esta cuestión -la filosofía, la pedagogía y la misma psicología- han tratado de aportar contenidos y presupuestos teóricos que permitieran constituir una base teórica potencialmente capaz de proporcionar hipótesis y metodologías de investigación; sin embargo, incluso en la actualidad son escasos los enfoques y perspectivas que vinculan y conectan las aportaciones de las ciencias citadas con métodos concretos y efectivos de la educación/formación de la dimensión moral de la persona. La misma psicología adolece de una característica fundamental e indispensable que debe tener hoy día toda intervención sociomoral con pretensiones de globalización: el carácter curricular.

José María Quintana (1995) define la educación moral como «la ayuda prestada al educando para conseguir que llegue a su madurez mora!», o como «el proceso de intervención pedagógica destinada a lograr que el educando

conozca sus deberes morales, los cumpla libremente y quiera ingresar en la vía de su perfeccionamiento mora!» (1995, p. 445). Desde la psicología se han propuesto distintas definiciones parciales de lo moral, bastante alejadas de la definición integral aportada por la pedagogía pero difíciles de operativizar, muchas de ellas desde teorías tan conocidas como las de Piaget y Kohlberg, aún no desarrolladas hasta sus últimas consecuencias en la práctica psicopedagógica (Raya, 1994), que aún debe aprovechar en años venideros las ventajas que para el desarrollo moral ofrecen técnicas como el aprendizaje cooperativo o la tutoría entre compañeros.

Aun a costa del riesgo de caer en un reduccionismo, la psicología ha optado por definiciones más fáciles de operativizar, sin el carácter integrador de las anteriores, surgidas del ámbito de la pedagogía moral aunque circunscritas a un mismo ámbito general: la formación del juicio moral y la coherencia de la conducta respecto de aquél. En esta línea, Pérez, Cerezo y Aparisi (1991) destacan como indicadores de la moralidad de una persona:

- La conducta que ayuda a otro ser humano.
- La conducta que se identifica con determinadas normas sociales.
- El razonamiento acerca de la justicia.
- El *arousal* de empatía, culpabilidad o ambos.
- La conducta altruista.
-

Todos estos indicadores se corresponden con una serie de criterios sociales, indispensables para la interacción humana, que tienen la función de «ordenar el comportamiento de los participantes de modo que los intercambios sociales puedan producirse con seguridad y eficientemente» (Pérez, Cerezo y Aparisi, 1991, p. 16), y que pueden servir como criterios iniciales para desarrollar procedimientos e instrumentos para evaluar las intervenciones socioeducativas orientadas al fomento del crecimiento moral, desde las distintas y variadas teorías psicológicas que lo han abordado.

Distintos modelos psicológicos, englobados bajo distintos paradigmas, han aportado teorías y constructos que en su conjunto suponen diferentes y variadas formas de abordar, aunque no siempre de forma complementaria, un mismo fenómeno; sin embargo, en sí mismas constituyen una aproximación compleja a un fenómeno ya de por sí difícil (Quintana, 1995). Cada teoría ha proporcionado constructos teóricos que le han permitido elaborar hipótesis, métodos de evaluación e incluso de intervención: los valores, las normas sociales o los juicios morales serían sólo algunas de estas construcciones teóricas, abordadas de modo directo y/o indirecto por los distintos modelos psicológicos que han tratado el ámbito de lo moral, pudiendo englobarse todos ellos bajo dos paradigmas: el constructivismo racional y el determinismo causal.

Desde *el constructivismo racional* el ser humano es considerado como un agente racional cuyo comportamiento es una función de sus propios valores, objetivos y metas. El desarrollo se produce por la interacción compleja de procesos autorreflexivos activos a partir del conocimiento de uno mismo y las experiencias de interacción con el medio social. Los enfoques de Piaget y

KoWberg se incluirían en este tipo de teorías, en las cuales lo racional, y en gran medida intencional, adquiere un papel más relevante frente a otro tipo de determinantes causales, convirtiéndose las interacciones sociales (fundamentalmente asimétricas) en los verdaderos contextos de desarrollo moral, donde el conflicto cognitivo es el desencadenante principal del crecimiento moral. De aquí la proliferación de artículos y publicaciones que en los últimos años, y especialmente a partir de la reforma de nuestro sistema educativo, se han generado, destacando el rol de elementos implicados en la génesis o resolución del conflicto sociomoral:

- El rol del profesor como agente moral.
- El aula como contexto de desarrollo moral.
- La interacción social como desencadenante del desarrollo moral a partir de la resolución de conflicto, en cuanto conlleva una reestructuración del conocimiento hacia formas superiores, principalmente mediante el razonamiento sociomoral.

Desde el paradigma denominado como *determinismo causal* se concibe la conducta, en este caso moral, como resultado de la influencia de factores ambientales y/o genéticos. Este grupo de teorías incluyen perspectivas como las siguientes:

- Teorías innatistas, en las cuales la conducta moral e inmoral son el resultado de procesos de maduración genéticamente determinados.
- Teorías basadas en el aprendizaje social, en donde las ideas y conductas morales son inculcadas en un determinado contexto de interacción sociopersonal, y en gran medida consideradas como el resultado de un proceso de adaptación funcional.
- Teorías interaccionistas en las cuales la conducta moral e inmoral es atribuida a interacciones complejas entre variables genéticas y ambientales.

Superadas en gran medida las perspectivas anteriores, que pueden ampliarse en la obra de Jordán y Santolaria (1987), los enfoques psicológicos actuales reconocen:

- El rol de lo innato y lo ambiental.
- El rol activo y creativo del individuo en el proceso de educación/desarrollo moral.
- La especificidad intraindividual de los procesos de crecimiento moral debido a la influencia de las variables individuales sobre las interacciones sociales, pudiendo hablarse de impredecibilidad de la conducta moral.

En cierto modo, cada uno de los tres enfoques tradicionales ha adoptado en sí mismo una perspectiva reduccionista que ha dejado de responder a la realidad social y tecnológica de la sociedad en la que vivimos, necesitada de perspectivas integradoras que contemplen la dimensión moral del ser humano en sus distintos dominios, a partir de perspectivas que abarquen simultáneamente:

- El dominio cognitivo o autonomía intelectual, compuesto fundamentalmente por (Walker, 1995): la interpretación que realiza el sujeto de la situación moral (Saltzstein, 1994); la resolución del conflicto moral.
- El dominio afectivo o capacidad empática.
- El dominio comportamental, que incluiría la capacidad autorregulatoria y la manifestación externa de las decisiones morales o del juicio moral.

En su conjunto, esta subdivisión no hace sino responder a las perspectivas más actuales que demandan un desarrollo de la «personalidad moral», integrando en el enfoque teórico subyacente las perspectivas socializadoras de la educación moral y las cognitivas o constructivistas, básicamente diferenciadas por la dimensión racionalismo crítico *versus* interiorización (Bolívar, Taberner y Ventura, 1995). Esta «personalidad moral» se ha definido como la «configuración total y concreta de una persona tal como aparece ante los otros y ante sí misma en su unidad, su singularidad, su continuidad y su modo habitual de proceder y de reaccionar en un estadio dado de su historia en el orden de su existencia moral» (Cobo Suero, 1995).

Las aportaciones teóricas de la psicología no siempre han permitido el diseño de intervenciones psicoeducativas, y generalmente éstas quedan reducidas a la operativización reducida de complejas descripciones o explicaciones de un constructo intrapsíquico, una habilidad cognitiva o un resultado del proceso de socialización, que no contemplan en su evaluación la observación de la conducta del individuo en situaciones reales, sino generalmente las respuestas estructuradas, o semiestructuradas a pruebas de papel y lápiz, o bien la resolución de dilemas morales, generalmente respondiendo únicamente a la aplicación de una determinada teoría.

La gran olvidada dimensión práctica de la educación o intervención psicoeducativa sobre el desarrollo de la moralidad debe de originarse inicialmente desde la misma escuela, con sus condicionantes, recursos y limitaciones, y extenderse hasta más allá de ella preparando para la vida, y siendo consciente de que el desarrollo moral se produce a lo largo de toda ella, y no únicamente en los primeros años escolares.

2.2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN MORAL INTEGRADORA

Desde una perspectiva general, la educación moral persigue «establecer los principios y los métodos de auténtica educación moral» (Quintana, 1995, p. 573). En sí misma, y tal como propone el mencionado autor, se busca un desarrollo moral integral que implique un estado de salud moral generalizado en toda la población y la madurez moral en cada individuo. Esta perspectiva globalizadora permite a su vez la concreción de objetivos a nivel de conocimientos, sentimientos, actitudes, motivaciones y práctica moral, superando la tendencia de los programas de educación moral tradicionales al centrarse exclusivamente en la reflexión moral (Damon y Colby, 1996). Este enfoque teórico e integrador, consciente de la importancia de la interacción social, y de las interdependencias políticas y sociales de las instituciones educativas, permite entrever esta

pretensión globalizadora en los objetivos generales del currículum o intervención moral (Buxarrais, 1991), desmembrado en las tres dimensiones citadas en el apartado anterior que ahora se desarrollan:

- a) El desarrollo del juicio moral, que abarcaría a su vez: un adecuado conocimiento del sujeto acerca de sí mismo; la capacidad empática o de ponerse en el lugar del otro, considerando los constituyentes sociales e individuales de su propia idiosincrasia; la capacidad para el diálogo.
- b) El aprendizaje de destrezas y habilidades de razonamiento moral.
- c) La adquisición de hábitos de conducta personales y deseados que implican la tendencia o inclinación de la persona toda a obrar de acuerdo con un determinado modo, individual y específico, resultado de la articulación del pensamiento, el juicio y la acción en un contexto sociocultural dado.

Veamos cada uno de estos elementos por separado.

a) *Conocimientos*. Para que un individuo sea capaz de escoger la mejor opción entre las posibles, es necesario, en primer lugar, un conocimiento adecuado de las reglas y principios morales que rigen el comportamiento en el contexto sociocultural en que vive, de sus deberes y derechos como *ser social*, de los criterios que rigen un juicio moral adecuado, y todo ello a partir de un conocimiento adecuado de los valores y principios morales vigentes en el contexto social específico en que vive, considerados como positivos para una adecuada convivencia e interrelación social en el seno de la comunidad.

b) *Afectividad*. El comportamiento que denominamos moral, de acuerdo con los criterios específicos de un contexto social dado, está en función de determinados valores a los que son sensibles los distintos agentes educativos por haber demostrado su validez para mantener un estatus determinado de comportamiento, en el seno de un grupo social concreto, considerado, por lo tanto, como positivos y deseados para las generaciones venideras. Esta pretensión implica no tanto el aprendizaje por parte de aquellos de estos constructos socialmente valorados, sino la formación de una sensibilidad del alumno(a) hacia aquellos, para que una vez orientado hacia el valor (la tolerancia, la solidaridad, el respeto a la identidad del otro, etc.), sea capaz de sentirse satisfecho por comportarse de acuerdo con ese valor, haciéndole también capaz de afrontar las consecuencias negativas por comportarse de acuerdo con un valor considerado como positivo, aunque socialmente castigado por su grupo de referencia, o bien hacer frente al sentimiento de culpabilidad por no satisfacer determinadas demandas sociales de comportamiento.

c) *Intención de conducta*. En esta área se persigue básicamente una orientación global del individuo, de toda su persona, hacia la opción moral fundamental en sí misma; en definitiva, se busca la coherencia entre lo que se valora (afectividad), lo que piensa (conocimiento) y la conducta en situaciones reales. Aunque a veces circunstancias externas e internas nos impiden comportarnos de acuerdo con lo que valoramos, es importante seguir manteniendo el deseo, la intención y la valoración de determinados valores y modos de comportamiento considerados como *morales* y socialmente

adecuados.

d) *Motivaciones*. La educación moral persigue también la educación de la voluntad, la instauración en el individuo de unas pautas o valores susceptibles de dirigir o impulsar todas las potencialidades del individuo hacia lo que se llama *conducta moral*, basada en determinados criterios morales o principios que nos permiten establecer la adecuación o no de aquélla, comparando el «deber ser» con la conducta real de un individuo manifestada en un momento y contexto determinados.

Hacer que el individuo mantenga una actitud realista ante su comportamiento, y, en definitiva, el respeto y valoración de los derechos naturales de la persona deben ser en sí mismos criterios o «intenciones» generales del ser humano que están en la base de toda conducta moral, independientemente de su matiz religioso, ético, humanista, etc.

e) *Conducta*. En este ámbito, la educación moral persigue la coherencia de comportamiento entre lo que el educando vive o valora y cómo reacciona luego ante las distintas situaciones.

Fundamentalmente se persigue:

- La formación de hábitos de conducta basados en el cumplimiento de aquellos criterios sociomorales más adecuados a su edad y nivel de desarrollo psicosocial.
- La realización efectiva de conductas de autonomía moral que le permitan subsanar errores conductuales o bien modificar su propia conducta en la dirección deseada.
- El desarrollo de habilidades y estrategias para hacer frente a la frustración, a las consecuencias psicológicas del castigo social por no comportarse de acuerdo con los criterios socialmente establecidos, ya las consecuencias afectivas de dichos actos.

A modo de síntesis de los contenidos expuestos, Cobo Suero (1995) propone como contenidos de la educación moral los elementos configuradores de la estructura de la personalidad moral:

- el desarrollo del sentido de justicia;
- el conocimiento moral;
- los valores morales y las actitudes asociadas;
- hábitos de conducta y pensamiento crítico;
- el desarrollo de una conciencia moral individualizada y la práctica de la libertad moral.

De igual modo, en la llamada «educación de carácter» aparece esta perspectiva integradora que apunta hacia el desarrollo en el niño de «un conjunto de virtudes morales consideradas como positivas y deseables, propias del buen ciudadano, manifiestas en las acciones, que lo motiven a actuar [...] debe enseñar a los alumnos y alumnas qué es lo bueno (lado cognitivo), comprometer a adoptado (afectivo) y -sobre todo- incidir en actuar de acuerdo con él (comportamental)>> (Bolívar, Taberner y Ventura, 1995, p. 526), siendo

indispensables para su correcta aplicación el cumplimiento de once criterios (Lickona, 1996).

1. La educación del carácter (EC) promueve los valores éticos fundamentales como la base para «un buen carácter», al estar aquellos valores confirmados por toda la humanidad, por encima de razas, religiones y culturas: honestidad, responsabilidad, respeto hacia sí mismo y los otros, etc.
2. El carácter debe ser definido de modo comprensivo, e incluir pensamiento, afecto y conducta, aspectos todos fundamentales para una vida moral integrada con coherencia entre valores y conducta.
3. Para que sea efectiva requiere una aproximación intencional, proactiva y comprensiva que promueva los valores fundamentales en todos y cada uno de los niveles educativos.
4. La escuela debe ser en sí misma, tanto externa como internamente, una comunidad modelo, comprometida, que en su propia dinámica cotidiana refleje los valores fundamentales.
5. Para desarrollar el carácter, los alumnos necesitan oportunidades para realizar acciones morales, contar con ocasiones en la vida cotidiana para aplicar valores, como la responsabilidad y la honestidad.
6. Una EC efectiva debe incluir un currículum significativo y flexible que respete y tolere la diversidad y atienda a toda la comunidad de alumnos.
7. La EC debe procurar siempre el desarrollo de la motivación intrínseca en los estudiantes, despertando en ellos un interés personal por comportarse y actuar de acuerdo a los criterios de valor.
8. Toda la comunidad educativa debe de adherirse al programa, aceptando para sí misma y su funcionamiento los valores fundamentales defendidos por la EC.
9. La EC debe constituir en sí misma una posición de liderazgo moral para toda la comunidad educativa.
10. La escuela debe de contar con los padres y con el resto de la comunidad educativa como agentes plenamente comprometidos en los esfuerzos por construir el carácter o personalidad moral.
11. La evaluación de la EC debe considerar los logros alcanzados por la misma escuela, el personal de administración y servicios, el personal docente y los mismos alumnos.

2.3. AGENTES QUE INTERVIENEN EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO MORAL

Toda ayuda educativa debe de abarcar el refuerzo y apoyo de todos y cada uno de los elementos implicados en la personalidad moral, y, además (Cobo, 1995), la adecuada integración del conocimiento moral autónomo reforzado por el conocimiento social sociónomo y heterónomo. Los principales agentes morales son:

- La familia.
- La escuela: los educadores.
- Los medios de comunicación de masas.
- El grupo de iguales.

Todos ellos se plantean en su práctica cotidiana cómo abordar, desde sus respectivos roles y funciones educativo-sociales, la participación activa en la resolución de una serie de signos empíricos que indican la necesidad de que algo ocurre socialmente en la juventud de hoy, a nivel internacional, que reclama un replanteamiento de los objetivos y metodologías educativas, así como un posible estado de crisis general de las instituciones tradicionales. Thomas H. Lickona (1996) destaca entre otros:

- El incremento de la violencia juvenil.
- El incremento de la deshonestidad.
- Una creciente pérdida del respeto por los padres, profesores y otras figuras de autoridad.
- Un deterioro en el lenguaje.
- El mantenimiento de conductas autodestructivas: consumo de drogas, intentos de suicidio, relaciones sexuales a edad temprana, etc.
- Decremento de la responsabilidad social y personal e incremento del individualismo y la crueldad hacia los otros.

La familia ha sido durante la historia del hombre, y sigue siéndolo hoy, la institución educativa por excelencia. Los padres ejercen su función como tales (en mayor o menor grado) 24 horas al día durante los 365 días al año y directa, o simbólicamente, influyen y ayudan a construir la identidad del niño. Mediante la observación en la intimidad del hogar, el niño es objeto potencial de influencia, susceptible de ser influido por los comportamientos de los padres, aunque a largo plazo parece que es más relevante la educación formal recibida que la exposición al juicio de los padres (Speicher, 1994).

De este modo, y mediante procesos complejos de identificación y aprendizaje, el niño aprende lo que está bien o mal, a elegir entre distintas opciones y a sopesar entre distintos valores en función de las expectativas creadas por la observación de la conducta de padres y hermanos, así como de sus consecuencias, o bien por haber participado personalmente en situaciones similares. Aunque la familia pase por situaciones de dificultad que pongan en peligro su equilibrio y la estabilidad psicológica y física de los miembros, los padres y hermanos, e incluso los mismos hijos respecto a los padres, seguirán siendo modelos de conducta para los otros, satisfactorios en mayor o menor grado, pero siempre con un comportamiento acorde a las situaciones que les toca vivir. De este modo, la moral desarrollada por lo hijos será específica a la situación, y posiblemente estará alejada de una pretendida moral universal independiente de la cultura familiar vivida por el niño(a). A esta discrepancia entre la cultura familiar y la escolar contribuyen sobremanera los medios de comunicación social, especialmente la televisión, importante fuente constructora de la

conciencia individual, y relevante «termómetro social» potencialmente capaz de inducir comportamientos e ideas en una dirección si no se poseen los medios de auto crítica necesarios.

Estos medios pueden ser fácilmente aportados por la escuela, que contempla la educación moral como un tema transversal que impregna de contenido a todas las demás ramas del saber. En ningún caso la presencia de estos «transversales» suplantarán la adquisición de la moral en el contexto familiar, ámbito de desarrollo de ésta por excelencia, al no reducirse a reflexión, tal como postulaba Piaget, sino tener un importante componente experiencial, asumido más tarde por Lawrence Kohlberg al introducir una importante modificación de los postulados piagetianos al considerar en su teoría la dimensión social (Zanón, Pérez-Delgado y Mestre, 1995). De aquí que a cierta edad, en la adolescencia, la influencia sobre el comportamiento sea más fuerte en el grupo de iguales que en los padres, al haber más puntos comunes y un más fácil acercamiento en una edad en la que las experiencias son vitales para la formación de la identidad individual. Quizás la diferencia más importante entre estas fuentes de influencia sea la sistematicidad, máxima en las instituciones escolares, bastante menor en la familia, y prácticamente ausente en las interacciones entre iguales. El clima vivido entre el grupo de iguales o en el seno de la familia parece ser importante en la medida en que se ha explicado, aunque las investigaciones realizadas a este respecto muestran una ausencia de relación entre la adaptabilidad y la cohesión familiar, y el razonamiento moral (Bakken y Romig, 1994).

2.4. MÉTODOS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Todo programa de intervención que contemple en la actualidad la optimización de los procesos de desarrollo moral debe de considerar variables intra e interindividuales:

Aspectos intraindividuales, también llamados «presupuestos antropológicos», antes descritos, y que hacen referencia a habilidades de relación e intelectuales del individuo que le van a permitir interaccionar de forma satisfactoria con otro individuo.

- Variables interindividuales, como son los aspectos micro, meso y macrosociales que enmarcan las relaciones interindividuales o sociales, y que condicionan social y culturalmente el desarrollo global de un individuo, han de ser consideradas en una perspectiva sistémica que contemple la necesidad de incluir en todo programa de intervención no sólo a la escuela, sino también a la familia (los padres, fundamentalmente) y al grupo de iguales, e incluso a otras instituciones de tipo eclesial, deportivo, etc.

Quizás la escasez de resultados a largo plazo de este tipo de programas y la falta de correspondencia entre la presencia de niveles satisfactorios de juicio moral y conductas coherentes con dicho grado de desarrollo cognitivo se deban a la implementación de programas de intervención centrados en los niños, en

lugar de ir dirigidos a todos los miembros de la comunidad educativa. La educación moral «debe estar entre las metas de toda institución que entre en contacto con el joven» (Damon y Colby, 1996), únicamente de este modo podrá pasarse de la correcta reflexión moral a la acción coherente con el juicio, mediante un tratamiento sistémico de la cuestión. La educación moral deberá de conseguir la fluida circulación entre estos dos aspectos, consciente de que no toda acción moral va precedida por una reflexión consciente o un proceso de deliberación o de toma de decisiones. Conociendo esta interrelación de factores, Escámez (1996) propone una serie de líneas de actuación para la educación moral en el aula:

- Dominar las habilidades cognitivas necesarias para procesar de modo correcto la información resultante de la interacción social.
- Establecer en el aula un clima moral adecuado que permita el desarrollo adecuado de las siguientes fases.
- Provocar situaciones de interacción que permitan la resolución del conflicto cognitivo desde perspectivas que contemplen una visión empática de los problemas: desde el punto de vista personal pero a la vez desde la perspectiva del otro.

Con estos objetivos, la pedagogía moral ha aportado técnicas y procedimientos destinados a la consecución de habilidades prerrequisitas y posteriormente a la formación del juicio moral. Muchas de ellas han sido también abordadas por la psicología en sus intervenciones e investigaciones, pudiendo ser una posible clasificación la siguiente, que no pretende una descripción exhaustiva, la cual puede encontrarse en otras obras, sino una breve descripción de los principios psicopedagógicos subyacentes:

a) *Basados en la instrucción (o unidireccionales)*. Sustentados casi en su totalidad por una perspectiva basada en la racionalidad y el entendimiento, estos métodos persiguen la formación conceptual a partir, principalmente, de técnicas fundamentadas en la transmisión por medio de la palabra. Entre estos métodos encontramos principalmente la lección magistral, en la cual un especialista o alguien con «autoridad» en la materia expone un determinado tema con la finalidad de instruir al oyente y liberarle de los principales obstáculos que se oponen a su libre y correcta actuación moral: la ignorancia y la confusión. La narración de historias, las fábulas, e incluso los cuentos han pretendido superar el riesgo potencial de la excesiva abstracción de los métodos magistrales, mediante el empleo de ejemplos vivos con personajes familiares y conocidos que viven situaciones comunes propias de la vida cotidiana. Básicamente en todos ellos aparece un mismo principio formalizador: el aprendizaje de normas y principios generales («la moraleja») a partir de una situación de enseñanza basada en la interacción de un adulto con un menor, aunque, en este caso, con carácter unidireccional pero con un rol activo del educador en cuanto profesional y del oyente (el niño o niña) como constructor activo del aprendizaje, con lo cual la interacción *en sí misma* no es el factor principal sino un contexto de

aprendizaje.

b) *Basados en la interacción interpersonal (o bidireccionales)*. Los avances en la psicología del conocimiento han tenido como una de sus principales consecuencias la búsqueda de metodologías didácticas activas partiendo de la idea de que toda construcción conceptual, en este caso moral, se construye en interacción directa entre dos sujetos cognoscentes, con lo cual la moral no es un producto acabado impuesto o sustentado por una persona con autoridad en la materia, como ocurría en el caso anterior, sino el resultado de un proceso educativo e interactivo de carácter social. Mediante el diálogo se construye, por consenso, la lección moral. Entre los métodos que siguen este principio encontramos: la resolución de conflictos; los procedimientos de neutralidad activa; los procedimientos de autorregulación; los juegos de simulación; los métodos autobiográficos; los debates; la discusión de dilemas morales; la toma de roles (*role-playing*), y la clarificación de valores.

c) *Métodos basados en la persuasión*. La exhortación; la dirección de conciencia; el seguimiento de la propia conducta, y la corrección.

Aunque también considerados estrictamente como métodos de influencia, he preferido clasificar de forma independiente este tipo de métodos, unidireccionales y basados en la autoridad, por quedar al margen de la línea que se ha venido defendiendo propia de toda acción moral fundamentada en la autonomía, la libertad y la construcción conjunta del aprendizaje, de la norma y el juicio moral, en clara contradicción con el enfoque implícito en estos cuatro métodos, sustentados en la figura de autoridad con poder informacional (superioridad de información sobre el blanco de influencia, en este caso, el aprendiz), y de estatus (posición social superior).

2.5. MÉTODOS y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN EN PSICOLOGÍA MORAL

La revisión realizada por Díez-Calatrava y Pérez Delgado (1989), citada en Pérez-Delgado y García-Ros (1991), y complementada por Mestre, Pérez-Delgado y Moltó (1991), permite concluir que los instrumentos más utilizados para evaluar este ámbito:

- Han ido evolucionando a medida que lo ha hecho la ciencia de la psicología en su conjunto;
- en los últimos años ha habido un retorno al empleo de técnicas de cuestionario y entrevistas semiestructuradas.

Las técnicas utilizadas han ido variando a lo largo de la historia de la psicología, siendo las más utilizadas la entrevista, las pruebas objetivas y otras de carácter proyectivo. Los instrumentos más utilizados son los siguientes:

- Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de Rest, que se puede encontrar en Pérez-Delgado y García-Ros (1991), centrado en la evaluación del juicio moral.
- La Entrevista sobre el Juicio Moral de Kohlberg, descrita y explicada

exhaustivamente en Pérez-Delgado y García-Ros (1991).

Esta escasez de instrumentos de evaluación sitúa a las teorías de corte cognitivo en una posición ventajosa al poder contar con instrumentos fiables y válidos para medir los resultados de sus intervenciones (Thoma, 1994). Es necesario aún seguir profundizando en las aportaciones de las técnicas de observación, así como en las de carácter cualitativo, capaces de aunar numerosos aspectos no recogidos por las técnicas cuantitativas.

3. La interacción social como contexto de desarrollo

La inclusión de la dimensión social en la descripción y explicación del proceso de desarrollo o crecimiento cognitivo implica una descentración del ámbito intrapersonal del individuo, destacándose ahora la intersubjetividad o interindividualidad de la naturaleza del conflicto en su doble dimensión cognitiva y social.

Al acentuarse la interacción interindividual, la resolución del conflicto, y, por lo tanto, el crecimiento cognitivo, se convierte en una función de dos factores:

- Las habilidades de relación (comunicativas, asertivas, etc.), de un determinado individuo en una situación específica.
- La adecuación de la situación de interacción al grado de desarrollo cognitivo del individuo.

Las habilidades de comunicación, de tipo social, o la capacidad asertiva, se desarrollarán en el transcurso del crecimiento si se producen oportunidades de interacción adecuadas durante la infancia que permitan:

- El establecimiento de procesos de autorregulación adecuados, adquiridos fundamentalmente a partir de la interiorización de la comunicación o diálogo externo mantenido con otros niños en el transcurso de interacciones eminentemente lúdicas.
- El establecimiento de relaciones en el grupo de pares que permitan la observación y ensayo de habilidades básicas para la adquisición de repertorios cognitivos, sociales y afectivos más complejos.

La característica fundamental que permite este aprendizaje mutuo es la reciprocidad, percibida por Kohlberg aunque no desarrollada hasta sus últimas consecuencias. El concepto de «comunidad» en el aula es operativizado a partir de la creación de un clima de tolerancia mutua que favorezca la intercomunicatividad entre el alumnado, y la implicación activa en las interacciones educativas en que se fundamentan las técnicas de educación moral. El aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales son por ahora algunas de las técnicas más efectivas de instrucción en los procesos de aprendizaje en contextos educativos. Su dinámica interna puede ayudarnos a comprender, desde

perspectivas recientes, principios subyacentes a la eficacia de las técnicas de educación moral desarrolladas por la pedagogía moral.

El *aprendizaje cooperativo* se refiere a un amplio y heterogéneo conjunto de procedimientos y técnicas de instrucción con un mayor o menor grado de estructuración, basados en la realización de una determinada tarea por un conjunto pequeño de individuos, bajo el supuesto de que el resultado de la interacción entre los miembros y la tarea va a permitir un resultado de mayor calidad que el que cabría esperar en ejecuciones individualizadas de la misma actividad.

La base teórica de este procedimiento es variada en naturaleza y aportaciones a la práctica, aunque en el caso que nos ocupa: la investigación tradicional sobre desarrollo moral, son las perspectivas basadas en el conflicto sociocognitivo las de mayor relevancia. Desde este tipo de perspectivas, alejadas de las presentadas bajo el paradigma del condicionamiento operante, por ejemplo, que destacan la cualidad de la interacción y la forma de distribución de recompensas e incentivos, aparecen estas perspectivas puramente cognitivas en donde «las interacciones de los estudiantes por sí mismas (esto es, sin necesidad de refuerzos externos) son suficientes para incrementar el rendimiento» (Melero y Fernández, 1995, p. 37).

Factores como la estructura de meta o vía por medio de la cual pueden los distintos componentes del grupo conseguir los objetivos de éste, la estructura de recompensa o modo en el que se distribuyen los refuerzos entre los distintos miembros del grupo, y la estructura de tarea, asociada al grado de especificidad de la misma, permiten, combinados, distintos tipos de experiencias instruccionales cooperativas con distintos niveles de eficacia e incidencia sobre factores de tipo social y/u orientados al logro de objetivos.

Las teorías del desarrollo moral han postulado el conflicto cognitivo o sociocognitivo como factor responsable del crecimiento moral, aunque casi universalmente no han manipulado muchas de las variables asociadas al rendimiento del grupo, para comprobar cómo afecta al proceso de desarrollo moral la estructura del grupo (sexo y edad de los componentes, grado de heterogeneidad cronológica y étnica, etc.), factores de tipo interno como el comportamiento de ayuda y los intercambios lingüísticos, el efecto de la distribución de recompensas (dependiente *versus* independiente del rendimiento global del grupo), o la dependencia respecto a la evaluación del rendimiento (grupal vs. individual). Gran parte de la responsabilidad sobre la ausencia de estudios que contemplen la influencia de este tipo de factores sobre las discusiones morales puede venir dada por la vigencia de enfoques estrictamente cognitivos, que excluían la dimensión social, por encima de otros de carácter sociocognitivo, aún en sus comienzos, que, al centrarse sobre la interacción de variables sociales y cognitivas, generarán estudios con mayor o menor grado de experimentalidad para conocer el efecto de estas variables (para ampliar esta información acerca de las variables implicadas en la efectividad del aprendizaje cooperativo, así como en los distintos modelos, se puede consultar Díaz-Aguado, 1996; y Melero y Fernández, 1995).

Gran parte de las técnicas de educación moral descritas en la obra colectiva

coordinada por Miquel Martínez y Josep M. Puig (1991) son susceptibles de abordaje desde una perspectiva sociocognitiva. Así, el aprendizaje de habilidades comunicativas, las técnicas de enseñar a pensar, la resolución de conflictos, el *role-playing*, la autorregulación, la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo y los juegos de rol de reflexión no tienen sentido en tanto técnicas para desencadenar la controversia o el conflicto y así generar la búsqueda del equilibrio cognitivo, como para la adquisición de habilidades y estrategias para abordar con objetividad y eficacia situaciones de comunicación intersubjetiva con un claro carácter moral. Por otra parte, técnicas como la discusión de dilemas, las frases inconclusas y las preguntas esclarecedoras, la escritura para desarrollar la comprensión crítica, o los mismos procedimientos de neutralidad activa tienen un claro objetivo cognitivo, y van dirigidas en gran medida a desencadenar el conflicto, más cognitivo que sociocognitivo, con el objetivo de que sea el mismo sujeto el que, mediante la reflexión, alcance niveles superiores de juicio y razonamiento moral.

Algunas de esas técnicas, sobre todo las de carácter social, son susceptibles de aplicación en un contexto de grupo cooperativo, hasta el punto de que algunas de ellas, como la resolución de conflictos, adquieren todo su sentido con este tipo de aproximaciones. Igualmente, la discusión de dilemas morales ya se viene beneficiando de las aportaciones positivas de las técnicas cooperativas. La adquisición de habilidades sociales y de comunicación, fundamentadas prácticamente en la observación de modelos, ya se están ensayando en contextos de grupos cooperativos en investigaciones de tipo experimental, aunque, ciertamente, no se podrán obtener conclusiones acerca de la eficacia de este tipo de procedimientos mientras no se investigue mucho más sobre aquellos factores internos a la propia dinámica cooperativa que participan en los resultados positivos de la técnica.

La *tutoría entre iguales* es aún un método de instrucción/aprendizaje del que queda mucho por conocer, aunque puede resultar especialmente relevante en el tema que nos ocupa, al ser un método eficaz para la resolución de conflictos bajo la guía de un supervisor de características similares en edad y estatus social (lo que reduce los obstáculos generacionales y las barreras cognitivas ante la figura de autoridad), realizando, conjuntamente, una serie de actividades y tareas destinadas a la resolución de una meta previamente trazada. Esta interacción, socialmente simétrica, aunque cognitivamente asimétrica, puede ser útil tanto para el desarrollo y resolución del conflicto cognitivo como para la construcción sociocognitiva de una situación de interacción con un significado compartido, ideal para la validación y verificación de valores individualmente asumidos. Puede ser útil como contexto de desarrollo de algunas de las técnicas de educación moral expuestas en este capítulo, proporcionando además (Melero y Fernández, 1995; Díaz-Aguado, 1996):

- Una reducción del tiempo empleado en actividades no directamente relacionadas con la tarea.
- Un incremento de la probabilidad de recibir retroalimentación o *feedback* sobre la actividad y tareas realizadas.

- Una oportunidad para tener mayor protagonismo y responsabilidad en contextos educativos, más difícil de controlar en contextos de grupo.

Las características principales de estos episodios educativos son, según Melero y Fernández (1995):

- La constitución de una situación o contexto de enseñanza/aprendizaje entre dos individuos en el que están presentes comportamientos de ayuda, apoyo y guía.
- La existencia de relaciones asimétricas entre los dos participantes de la interacción, donde uno actúa como experto en la tarea y responsable de la misma mientras que el otro desempeña el rol de aprendiz.
- Debe haber una meta a conseguir y completar por parte de la pareja, que puede ser o no de igual edad, sexo, nivel académico, etc.

4. El conflicto sociocognitivo

El conflicto cognitivo constituye para las teorías morales constructivistas tradicionales el principal motor del desarrollo a partir de la implicación activa y reflexiva del individuo en la reestructuración cognitiva resultante del restablecimiento del equilibrio cognitivo en una determinada situación controvertida, en la que la situación óptima es aquella en la que la distancia cognitiva entre la posición manifestada por dos sujetos es «lo suficientemente pequeña para que la diferencia entre los comportamientos corresponda a la adquisición siguiente que debe hacer al niño, y lo suficientemente amplia para que la contradicción entre las conductas produzca un desequilibrio cognitivo en el sujeto» (Perret-Clermont, 1979, p. 204), hipótesis ésta ya tratada con anterioridad por Piaget y Hunt y denominada como «hipótesis del desajuste óptimo».

Como consecuencia de diversos estudios y conclusiones derivadas de las investigaciones de Mugny, Doise y Pérez (entre otros) en el ámbito de la influencia social, queda manifiesta la especial relevancia de la interacción social personal con un individuo que presenta un nivel de desarrollo similar o superior, siendo el primer caso especialmente adecuado para el desarrollo de la empatía y el conocimiento de sí mismo por comparación, al ser el individuo capaz de comprender el punto de vista del otro, y el segundo más adecuado para producir el desequilibrio cognitivo y la posterior apropiación (o *interiorización* desde el punto de vista vygotskiano), de las características formales del siguiente estadio de desarrollo. De estos datos, en clara relación con los presupuestos de las teorías socioculturales de corte vygotskiano, surge la técnica de la discusión interpersonal como técnica especialmente adecuada para promover el desarrollo moral, así como la modificación de patrones de conducta moral anormales, en clara contradicción con los criterios morales al uso en población de similares características cronológicas y evolutivas.

Para que la técnica de la discusión sea efectiva es necesario (Díaz-Aguado, 1992, citado en Díaz-Aguado, 1996):

- La creación de un clima afectivo en el aula que favorezca la comunicación entre los alumnos y reduzca de este modo las intervenciones directivas del educador.
- La estructuración de la clase en grupos pequeños y heterogéneos para: favorecer la participación activa de todos los componentes del grupo; producir las condiciones ambientales necesarias para motivar a los alumnos a generar, y resolver los conflictos en el contexto del grupo pequeño.
- La adecuación de los procedimientos y materiales empleados en la discusión a las características socio-psicoevolutivas de los niños; esto es, al nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y afectivas necesarias para participar y resolver activamente los conflictos planteados.
- Fomentar la capacidad empática del educando, así como el desarrollo de estrategias comunicativas y de búsqueda y análisis de información para mejorar la comprensión de la perspectiva del otro.
- Maximizar la validez ecológica de la discusión como técnica, utilizando temas de interés que puedan plantearse en la vida cotidiana de los alumnos participantes, fundamentalmente con el objetivo de incrementar la probabilidad de generalización de las habilidades y recursos adquiridos a situaciones similares fuera del contexto académico, siendo fundamental la concepción de la discusión como una parte más dentro de los programas de intervención, y no como principio y fin de una posible intervención.

No podemos finalizar este apartado sin mencionar el hecho de que el conflicto sociocognitivo constituye únicamente una de las posibles situaciones que se pueden producir en el transcurso de las interacciones sociales (Granot, 1993, citado en Fernández y Melero, 1995), de entre los nueve tipos definidos, diferenciados por el nivel de colaboración establecido entre los agentes implicados en la interacción y el nivel de conocimiento establecido entre los actores de la interacción: actividad paralela, imitación parcial, imitación, contrapunto simétrico, contrapunto asimétrico, aprendizaje guiado, colaboración mutua, colaboración asimétrica y andamiaje, correspondiendo en gran medida el contrapunto asimétrico al conflicto sociocognitivo.

Planteamos, por lo tanto, la necesidad -sugerida por otra parte por Fernández y Melero (1995)- de:

- Seguir analizando con rigor y exhaustividad los límites que presenta la hipótesis del conflicto sociocognitivo, ahondando aún más en aquellos factores intersubjetivos que dan cuenta del desarrollo cognitivo.
- Comprender en mayor medida los factores de índole psicosocial implicados en las situaciones intersubjetivas que superan los postulados del conflicto sociocognitivo, buscando nuevas formas y procedimientos que permitan la aplicación y verificación de diferentes técnicas basadas en las ventajas educativas de los distintos tipos de interacción social, que podemos definir en virtud del nivel de implicación de los participantes y su nivel de conocimiento.

5. El aula como ámbito de crecimiento moral

El aula es a la vez contexto y medio de educación o crecimiento moral. Así, Escámez (1996), identifica dos prerequisites que hacen posible la educación moral en el aula:

- La existencia en el alumnado de habilidades lógico-argumentativas.
- La configuración de un clima adecuado en el aula que posibilite el diálogo moral.

La importancia del primer prerequisite ya ha sido comentada, y de él se han encargado numerosas teorías de carácter psicopedagógico y filosófico, aportando una serie de conocimientos no siempre sistematizados en la comprensión y desarrollo de aspectos relativos al desarrollo del juicio moral, razonamiento y personalidad morales (véase Jordán y Santolaria, 1987). En él se hace referencia a la adquisición por parte del educando de la habilidad necesaria para justificar argumentativamente su punto de vista personal.

La configuración de un clima adecuado en el aula hace referencia a la creación de un clima de trabajo satisfactorio que permita el desarrollo de procesos adecuados de educación moral. Las características del aula más relevantes a este respecto son las organizacionales y las relacionadas con la interacción profesor-alumno y alumno-alumno (Escámez, 1996), siendo fundamental en esta interacción el rol del educador como agente moral experto.

5.1. CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONALES

Tal como este mismo autor propone, la creación de un clima en el aula persigue en último término la formación de una comunidad moral que, gobernada por reglas comúnmente aceptadas por todos los miembros, permita de este modo y mediante consenso:

- El establecimiento de reglas para toda la clase establecidas mediante el diálogo abierto entre profesor y alumnado.
- La explicitación de las sanciones que concurrirán a la transgresión de las normas establecidas por el conjunto de la clase.
- La posibilidad de revisar periódicamente las reglas, y, en su caso, modificar parcial o totalmente alguna de ellas.

De este modo se persigue que «todos los miembros del aula se identifiquen con las normas que entre todos se den, y que cada uno acepte la responsabilidad que le compete para que el aula funcione» (Escámez, 1996, p. 29), y mediante procesos interactivos entre el educador y el alumno, y entre éste y otros alumnos, el educando se vaya apropiando de las guías culturales de valor, desarrollando sus capacidades morales a través del desempeño de un rol activo por todos los actores implicados en el escenario educativo, conjugando la autonomía del educando y la transmisión de recursos morales de calidad (Puig,

1996).

Algunas de las características organizativas del aula y su diferente estructuración han dado lugar a los distintos tipos de clima social identificados en el aula (Moss, 1979): aulas orientadas a la innovación; a la relación estructurada; al rendimiento académico sustentado en la labor de apoyo del profesor; a la colaboración solidaria; a la competición individual y al control.

5.2. LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO

Complementaria de la interacción entre iguales, la interacción profesor - alumno sigue siendo fundamental en todo proceso educativo, en el que, tal como propone Puig (1996), hay que concebir el aula como un *taller moral* en donde se establece una relación entre un aprendiz y un oficial experto, cuya función es ayudar al primero a ir apropiándose de los conocimientos y habilidades de las tareas propias de su oficio, esto es: de las *guías culturales de valor* y de las *capacidades morales*.

El rol del educador en la educación moral rompe con los esquemas tradicionales de traslación del conocimiento del educador (experto) al alumno(a) (aprendiz) (García-Ros, Gimeno y Pérez-Delgado, 1991), siendo su labor fundamental la de crear ámbitos en los que el educando sea capaz de experimentar en sí mismo estímulos que desencadenen el autoconocimiento y la reflexión acerca de estas experiencias, mediante procesos activos bidireccionales, en los cuales el aprendizaje (si podemos llamado así) moral se produce por mecanismos de influencia social cuya clave está en el contexto creado en la interacción conjunta profesor-alumno(a), en la cual, como hemos mencionado, el educador es el profesional cualificado, y, en contextos educativos, el principal agente moral.

5.3. EL PROFESOR COMO AGENTE MORAL

La función del educador en la educación moral se desenvuelve entre la difícil compaginación de la función facilitadora, desde su superioridad formativa y moral, con la de supervisor neutral. Simplemente, en su interacción con el alumno a nivel comunicativo ya ayuda a los alumnos a desarrollar las habilidades reflexiva y autorregulatoria (Buzzelli, 1995), fundamentales para el desarrollo del razonamiento y el juicio morales. Sin embargo, sus funciones como agente facilitador del aprendizaje en contextos de formación moral son variadas y a la vez complejas:

- Procurar la motivación de los alumnos para la implicación y participación activa en los procesos de educación moral mediante: el reforzamiento de los logros alcanzados al final de cada actividad educativa, empleando refuerzos sociales preferentemente; plantear situaciones cotidianas, cercanas a la vida del alumnado, que disminuyan la distancia entre las cuestiones objeto de discusión o reflexión y la problemática propia de la vida del alumno; proporcionar *feedback* acerca del desempeño, una vez finalizadas las tareas

educativas; guiar al alumnado señalándole, desde un estatus de igualdad, las normas sociales y las virtudes de una actuación basada en un correcto razonamiento moral y un juicio moral adecuado (Puig, 1996).

- Crear en el aula un clima de trabajo adecuado que favorezca el respeto y la tolerancia mutuos, la comunicación abierta y en libertad, la confianza entre el alumnado y entre éste y el educador.
- Crear situaciones de diálogo, debate o discusión moral, ajustadas al grado de desarrollo del alumno(a), adoptando el rol elegido (más o menos directivo), favoreciendo (pero no obligando) la participación de todo el colectivo de alumnos.
- Planificar y estructurar las sesiones de trabajo, evitando la improvisación, concretando siempre previamente objetivos, técnicas, procedimientos y secuenciación de los mismos, así como los correspondientes sistemas de evaluación que no permitan verificar la eficacia de la situación de aprendizaje empleada.
- Procurar la formación de las actitudes y habilidades de comunicación y escucha, así como de todas aquellas habilidades necesarias para el aprovechamiento óptimo de las situaciones educativas basadas en la interacción social entre iguales.
- El rol del educador en el desarrollo de los procesos de educación moral está abierto a nuevas aportaciones creativas y alternativas por parte del profesional de la enseñanza. Su rol nunca debe ser el de mero observador: resumir los logros alcanzados, las perspectivas y conclusiones a las que ha llegado el grupo, así como el seguimiento o planteamiento de nuevos enfoques, perspectivas o cauces de resolución de los conflictos puede ayudar a los alumnos a descubrir enfoques alternativos y modos de abordar los problemas, o explicar, comentar y asociar con otros contenidos la información relevante, etc., sin por ello estar faltando a la objetividad e imparcialidad del educador, claramente diferenciada de la falta de compromiso.
- Ayudar al alumnado a descubrir la existencia de un juicio y moral propios, especialmente a aquellos alumnos a los que más esfuerzo supone la participación en actividades colectivas o de grupo, o la exposición oral de sus opiniones y creencias personales.
- Proporcionar experiencias que favorezcan el abandono de la moral autoritaria en favor de perspectivas basadas en la independencia y la tolerancia.
- Seguir todo el proceso de crecimiento o desarrollo moral con paciencia y tranquilidad, respetando el ritmo de crecimiento individual, pero estando atento a las necesidades de los alumnos y dispuesto a aportar orientación individualizada si fuese necesario.
- Aceptar con responsabilidad y humildad el rol de *experto moral*, lo cual no supone el considerarse un ser superior y moral intachable, o conocedor de las soluciones correctas a los dilemas morales, sino que se tiene mayor experiencia que los alumnos (personal y socialmente observada) y se reconocen mejor las reglas y normas de un sistema sociocultural dado y los procedimientos de la conciencia moral. Es necesario adoptar un tono

comprometido con valores universalmente deseables y adoptar una actitud neutral, aunque crítica, ante otros valores más específicos.

Bibliografía

- Bakken, L. Y Romig, C. (1994), «The relationship of Perceived Family Dynamics to Adolescents' Principled Moral Reasoning», *Journal of Adolescent Research*, 9, pp. 442-457.
- Bolívar, A.; Taberner, J. y Ventura, M. (1995), «Orientaciones actuales en la educación ético-cívica», *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, pp. 507-532.
- Buxarrais, M. R. (1991), «Aproximación a la educación moral y reforma curricular», en M. Martínez y J. M. Puig (coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, pp. 11-18, Barcelona, ICE-Gra6.
- Buzzelli, C. A. (1995), «The development of Moral Reflection in the Early Childhood Classroom», *Contemporary Education*, 66, pp. 143-145.
- Cobo Suero, J. M. (1995), *Educación moral para todos en secundaria*, Madrid, Narcea.
- Damon, W. y Colby, A. (1996), «Education and Moral Commitment», *Journal of Moral Education*, 25 (1), pp. 31-38.
- Delval, J. y Enesco, I. (1995), *Moral, desarrollo y educación*, Madrid, Alauda/Anaya.
- Díaz-Aguado, M. J. (1992), *Educación y desarrollo de la tolerancia*, Madrid, MEC.
- (1995), *Niños con dificultades esenciales. Instrumentos de evaluación*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- (1996), *Escuela y Tolerancia*, Madrid, Pirámide.
- Escámez, J. (1996), «Una propuesta de educación en valores morales en el nivel de secundaria», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, pp. 21-35.
- Fernández, P. y Melero, M.a A. (1995), *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI.
- García-Ros, R.; Gimeno, A. y Pérez-Delgado, E. (1991), «Intervención psicoeducativa y desarrollo del razonamiento moral», en E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (comps.), *La Psicología del desarrollo moral*, pp. 95-122, Madrid, Siglo XXI.
- Haydon, G. (1995), «Thick or Thin? The cognitive content of Moral Education in a Plural Democracy», *Journal of Moral Education*, 24 (1), pp. 53-64.
- Hayes, R. L. (1994), «The Legacy of Lawrence Kohlberg: Implications for Counseling and Human Development», *Journal of Counseling and Development*, 72, pp. 261-267.

- Jordán, J. A. Y Santolaria, F. F. (eds.) (1987), *La educación moral hoy, cuestiones y perspectivas*, Barcelona, PPU.
- Lickona, T. (1996), «Eleven Principles of Effective Character Education», *Journal of Moral Education*, 25, pp. 93-100.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (1991) (coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, ICE-Graó.
- Melero, M.a A. y Fernández, P. (1995), «El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos», en Pablo Fernández Berrocal y M.a Ángeles Melero Zabal (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, pp. 35-98, Madrid, Siglo XXI.
- Mestre Escriba, V.; Pérez-Delgado, E. y Moltó Brotons, J. (1991), «Los instrumentos de evaluación moral», en Esteban Pérez-Delgado y Rafael García-Ros (comps.), *La Psicología del Desarrollo Moral*, pp. 73-94, Madrid, Siglo XXI.
- Moss, R. (1979), *Evaluating educational environments*, San Francisco, Jossey Bass.
- Pérez-Delgado, E.; Cerezo Giménez, M. A. Y Aparisi, M. D. (1991), «Situación de la psicología moral en la actualidad», en E. Pérez Delgado y R. García Ros (comps.), *La psicología del desarrollo moral*, Madrid, Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E.; García Martínez, R. y Gimeno Collado, A. (1991), «Situación de la psicología moral en la actualidad», en Esteban Pérez-Delgado y Rafael García-Ros (comps.), *La psicología del desarrollo moral*, pp. 13-22, Madrid, Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E. y García Ros, R. (1991) (comps.), *La psicología del desarrollo moral*, Madrid, Siglo XXI.
- Perret-Clermont, A. N. (1979), *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Madrid, Visor.
- Puig, J. (1996), «El educador en los procesos de formación moral», *Revista Interuniver*
sitaria de Formación del Profesorado, 25, pp. 37-53. Quintana, J. M. (1995), *Pedagogía Moral*, Madrid, Dickinson.
- Saltztein, D. H. (1994), «The relation between moral judgment and behavior: a socialcognitive and decision-making analysis», *Human Development*, 37, pp. 299-312. Speicher, B. (1994), «Family Patterns of Moral Judgment during Adolescence and Early Adulthood», *Developmental Psychology*, 30, pp. 624-632.
- Thoma, S. J. (1994), «Trends and Issues in Moral Judgment Research Using the Defining Issues Test», *Moral Education Forum*, 19, pp. 1-7. Walker, L. J. (1995), «Whither MoralPsychology?», *Moral Education Forum*, 20, pp. 1-8.

Zanón, J. L.; Pérez-Delgado, E. y Mestre Escrivá, V. (1995), «Desarrollo del juicio moral en población adolescente valenciana», *Revista de Ciencias de la Educación*, 161, pp. 79-100.

BORNAS y SERVERA.

“La impulsividad infantil”. Un enfoque cognitivo - conductual. Siglo veintiuno de España editores, S.A. Madrid, España. 1996 pp 60 - 82..

LAS PRINCIPALES IMPLICACIONES Y LAS HIPÓTESIS EXPLICATIVAS DE LA REFLEXIVIDAD-IMPULSIVIDAD

A continuación vamos a revisar las principales implicaciones descubiertas en los estudios sobre la R-I. Sin duda, el ámbito del rendimiento académico y de las dificultades, del aprendizaje ocupa un lugar preponderante, pero tampoco podemos, dejar de lado tanto las investigaciones centradas puramente en el ámbito cognitivo, como los trabajos en el área social y política. En el primero de estos apartados dedicaremos una especial atención a las relaciones de la R. I. con el tema de la inteligencia, y en el segundo a las que mantiene con el trastorno hiperactivo.

1.1 El rendimiento académico y las dificultades de aprendizaje

Ante el panorama expuesto en el capítulo 2 sobre problemas conceptuales, metodológicos y aspectos críticos que han envuelto el desarrollo de la R-I y el concepto genérico de «impulsividad cognitiva», son muchos los que podrían preguntarse cómo ha podido mantenerse en el candelero de la investigación educativa hasta nuestros días. Probablemente podríamos referirnos a cuestiones más teóricas, pero la respuesta a nivel práctico es la siguiente: los niños impulsivos, con cierta independencia de la versión del test MFF y del sistema clasificatorio utilizado, han demostrado casi siempre tener un peor rendimiento académico y más problemas de aprendizaje en el aula que los niños reflexivos. En otras palabras, resulta francamente sorprendente, incluso para los más incrédulos, que con un test perceptivo tan simple como el MFF (o el MFF20), que aplicado individualmente a niños de entre ocho y doce años de edad no lleva un tiempo muy superior a los quince minutos, se detecten problemas de rendimiento académico, en un nivel similar o superior al de otras pruebas psicológicas mucho más complejas.

En efecto, desde que ya en 1971 Kogan destacase que comparado con otros nueve estilos cognitivos, incluida la dependencia-independencia de campo, la R I era el que guardaba más relación con el ámbito educativo, la lista de estudios que han podido constatar que los niños reflexivos tienen un mejor rendimiento que los niños impulsivos es muy amplia (Keogh y Donlon, 1972, Finch, Penzzuti et. al, 1974; Barret, 1977; Grimberg, 1980; Margolis, 1982; Weithorn, Kagen y Marcus, 1984; Shorr y Dale 1984; Brown y Wynne, 1984, etcétera).

Si analizamos los resultados obtenidos por áreas específicas podemos destacar que los reflexivos acostumbran a demostrar un mejor rendimiento que los impulsivos,

tanto sobre materias de matemáticas, geometría y ciencias en general (Edgell, 1973; Jantaraweragul, 1978; Vaidya y Chansky, 1980; Kombluth y Sabban, 1981), como muy especialmente en lectura y comprensión lectora (Kagan, Moss y Sigel., 1963; Kagan, 1965c; Egeland, 1974; Hall y Russell, 1974; Sunshine y Divesta, 1976; Messer, 1976; Shapiro, 1976; Margolis y Branningan, 1978; Readence y Bean, 1978; Roberts, 1979; Loper y Hallahan; 1980; Pratt y Wickens, 1983; Magajna, 1984, etcétera).

En lugar de entrar a detallar estos trabajos (el lector interesado puede acudir, para una mayor información a las revisiones de Palacios y Carretero, 1982; Navarro, 1987; y Servena, 1992), vamos a exponer los resultados de otros trabajos, donde se confirma la tendencia ya apuntada.

Servera (1990), con una muestra de 197 alumnos que abarcaba de forma casi equitativa todos los cursos de EGB, pudo comparar la influencia de la R-I, la dependencia-independencia de campo (DIC), y el ITPA (test de aptitudes primarias de Illinois) sobre el rendimiento escolar evaluado por los profesores. La tabla 6 resume los resultados desde el punto de vista correlacional.

En principio, todas las correlaciones siguen la dirección esperada: el mejor rendimiento se asocia con la «reflexividad», la «independencia de campo» y las «aptitudes para el aprendizaje». Como era de esperar, el ITPA es la prueba que guarda mayor relación con el rendimiento académico, y a continuación también se observa que, en general, las medidas de la R-I tienen más influencia que las de la DIC, hecho por otra parte ya constatado por Kogan (1971).

0-0-0-0-0-0-

Entre estas medidas de la R-I cabe destacar la superioridad de las correlaciones de los errores sobre las latencias, si bien están en niveles similares a las de la P.I y la P.E. Es muy habitual, y por otra parte bastante lógico, que los errores sean la puntuación con más relación con el rendimiento; ahora bien, ello no debe ser utilizado necesariamente como un argumento en contra del «componente estratégico» de la R-I: que los niños con menos errores sobre el MFF20 obtengan mejores puntuaciones en la escuela es casi una tautología que nos da poca información, pero que los niños «reflexivos» también muestren un mejor rendimiento nos permite acercarnos al nivel explicativo que pretendió la dimensión R-1 desde el momento en que fue definida, es decir, las repercusiones de optar por uno u otro modo de afrontamiento de determinadas tareas. Y en este sentido, aunque la P.I. sólo pueda explicar aproximadamente el 10% de las puntuaciones en rendimiento académico, este nivel es suficiente para que se detecten diferencias significativas entre el grupo de niños «reflexivos» frente al de «impulsivos», con relativa independencia, además, del sistema de clasificación que adoptemos (véase tabla 7).

En general, las diferencias entre los dos grupos están alrededor del punto a favor de los reflexivos en los dos sistemas de clasificación, pero lógicamente parece preferible optar por el sistema integrado de Salkind y Wright, dado que, a diferencia de lo que ocurre con el sistema «tradicional», no es necesario eliminar a ningún sujeto.

En otro trabajo posterior (Servera, 1992), con una muestra más reducida de niños de entre 10 y 11 años (n=81), pudimos constatar nuevamente una tendencia similar, esta vez con medidas más objetivas de rendimiento académico: pruebas de

evaluación elaboradas a partir del *currículum* de las escuelas. Aunque los coeficientes de correlación volvieron a ser moderados, de nuevo fueron suficientes para observar diferencias significativas entre reflexivos e impulsivos con independencia del sistema de clasificación utilizado, tal y como indica la tabla 8.

0-0-0-0-0-0-

En definitiva, parece evidente que en general los niños clasificados como «reflexivos» tienden a presentar niveles de rendimiento académico más elevados que los «impulsivos». Pero, además, también podemos confirmar que, realizando subclasificaciones en función de los niveles extremos de reflexividad e impulsividad, estas diferencias se agudizan y, en el caso del grupo de «impulsivos», se pueden asociar fácilmente a dificultades de aprendizaje más o menos graves.

Sin duda, los resultados aquí expuestos están en la línea de la gran mayoría de investigaciones sobre el tema. De todos modos, hay que reconocer que existen algunos trabajos discrepantes en donde no aparecieron diferencias entre reflexivos e impulsivos en medidas de rendimiento académico, como es el caso, por ejemplo, de Tiedermann y Meffert (1980), Nagle y Thwaite (1979) y Quay y Weld (1980). Revisando éstos y otros trabajos, Walker (1985) expone que habitualmente se detectan problemas metodológicos que han podido incidir decisivamente en los datos finales: falta de control de variables como la edad o el CI., utilización de muestras con otro tipo de problemática clínica o pedagógica, medidas de rendimiento inadecuadas, clasificación arbitraria de los sujetos, y también toda la problemática inherente a las medidas de evaluación y a los sistemas de clasificación de la R-I. Como ejemplo de ello en nuestro país está el caso de Navarro (1987), quien con una muestra de niños de primero, cuarto, sexto y octavo de EGB no encontró diferencias en rendimiento académico entre reflexivos e impulsivos, aunque, como reconoce la autora, la utilización de un sistema dicotómico de valoración del rendimiento no fuera probablemente el más adecuado.

0-0-0-0-0-

La explicación del porqué de estas diferencias entre «reflexivos» e «impulsivos» está íntimamente ligada a la hipótesis explicativa de la R-I que se adopte. En el apartado 11 abordaremos en detalle este tema, pero ahora podemos adelantar ya algunas cuestiones de interés. Por ejemplo, ¿puede explicar el concepto tradicional de inteligencia o alguno de sus factores las diferencias halladas? En términos genéricos hay que responder que no, pero es necesario matizar esta aseveración.

Ciertamente, los niños reflexivos tienden a puntuar más alto que los impulsivos en medidas de inteligencia; por ejemplo, en el trabajo de Servera (1992) anteriormente citado se utilizó el test de matrices progresivas de Raven, y las diferencias entre ambos grupos rondaron los cuatro puntos, siendo estadísticamente significativas. Ahora bien, la siguiente y más importante pregunta a responder es: ¿cabe atribuir el menor rendimiento de los impulsivos a un déficit intelectual? En este caso hay que responder rotundamente que no: prácticamente en ningún estudio las muestras de niños «impulsivos» están por debajo de los intervalos de normalidad; en nuestro caso, la puntuación media del Raven de este grupo fue de 27 puntos, cuando la puntuación de corte para identificar sujetos por debajo de la normalidad a estas edades es de 22 puntos.

Ciertamente, esta situación de los niños «impulsivos» se asemeja bastante al caso de los «niños con dificultades de aprendizaje». Éstos, a diferencia de otros niños con retardo intelectual o de maduración, presentan niveles normales de inteligencia que no pueden predecir sus problemas específicos o generales en el área del rendimiento académico. ¿Queremos decir con ello que, por ejemplo, la incompetencia de los «impulsivos» sobre el MFF20 es de naturaleza distinta a la de los «lentos-inexactos»? Pues, aunque con reservas, habría que responder que sí. De hecho, en nuestro trabajo, las diferencias sobre el Raven no sólo favorecen significativamente al grupo de «impulsivos», sino que además los «lentos-inexactos» presentan una media cercana a la puntuación 22, es decir, prácticamente coincidente con el percentil 25, que determina ya la entrada en los intervalos por debajo de la normalidad.

La equiparación de la impulsividad con las dificultades de aprendizaje es, pues, una opción muy a tener en cuenta, pero, por otra parte, parece estar en función del tipo de marco conceptual que se adopte. Dentro de una concepción más tradicional, los niños con dificultades de aprendizaje son aquellos que, con una inteligencia *normal*, presentan problemas de rendimiento escolar asociados a déficits más o menos específicos en el ámbito sensorial o cognitivo (atención y memoria, fundamentalmente). La investigación sobre estas áreas sólo ha podido constatar la relación clara entre impulsividad y déficits atencionales centrada en tareas de tiempo de reacción (Zelniker y cols., 1972), de atención selectiva (Weiner y Berzonsky, 1975), en cuestionarios (Brown y Wynne, 1982) y en el área conjunta de la hiperactividad (Brown y Wynne, 1984). También a veces se han presentado diferencias entre «impulsivos» y «reflexivos» en procesos de memoria (Holman y cols., 1979; Cegalis y Ursino, 1979; Lange y Summers, 1981), pero casi siempre referidas a tareas de reconocimiento visual, es decir, muy relacionadas con la capacidad atencional.

Desde este punto de vista, la equiparación a la que antes aludíamos es más complicada: los problemas tradicionales de los niños con dificultades de aprendizaje no encajan del todo con la definición del niño «impulsivo». Y mucho más si tenemos en cuenta que en el área más implicada, la atencional, los déficits hallados en el caso de la impulsividad se interpretan, más que en términos de déficits específicos, en función de componentes estratégicos de procesamiento de la información. Por tanto, tal vez sólo desde una conceptualización más amplia de las dificultades de aprendizaje y de la R.I que tomase en consideración estos componentes y también otros relacionados con los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la resolución de problemas, sería posible establecer vínculos más sólidos entre ambas categorías.

Esta última posibilidad será desarrollada extensamente en el capítulo 4, puesto que es la base para entender la "reconceptualización" de la R-I que en la actualidad se ha llevado a cabo. En cualquier caso, y por encima de las polémicas centradas en los factores explicativos, resulta evidente que esta dimensión tiene una incidencia real en el ámbito escolar que le concede un indudable valor práctico y aplicado.

1.2 La inteligencia, la dependencia-independencia de campo y otras variables cognitivas

Desde su formulación inicial, el constructo de «estilo cognitivo» ha supeditado gran parte de su desarrollo y de sus implicaciones a la posibilidad de poder demostrar su independencia, al menos relativa, de las medidas tradicionales de los factores de inteligencia o del propio cociente intelectual (C.L). La dependencia-independencia de campo ha tenido más éxito en este caso, fundamentándose en que el rendimiento

intelectual de los niños de uno y otro polo del estilo depende en última instancia de los requerimientos de la tarea a resolver. Sin embargo, la R-I ha tenido muchos más problemas, y, a pesar de que los argumentos expuestos en el apartado anterior no dejan de ser importantes, para muchos no contrarrestan otras evidencias que han servido para relacionar directamente la dimensión con los factores de capacidad intelectual. Antes de abordar la cuestión parece, pues, conveniente revisar siquiera sea someramente los principales trabajos sobre el tema. Messer (1976) realizó uno de los primeros trabajos de revisión sobre el tema. En los 23 estudios analizados, los principales tests de inteligencia utilizados son, para preescolar, el Stanford-Binet, el *Preschool Inventory* (PI), el *Peabody Pictures Vocabulary Test* (PPVT) y el test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA). Entre los 6 y los 11 años se utilizaron fundamentalmente la escala de Wechsler (WISC), el Kuhlman-Anderson, el Lorge-Thorndike, el Otis-Lennon y el *California Test of Mental Maturity* (CTMM). Las conclusiones del trabajo pueden resumirse del siguiente modo:

1. La correlación media entre las latencias del MFF y el CI. es de .14 para los niños y algo superior para las niñas, .22, con un índice medio del .17. Si únicamente tomamos en consideración las muestras de preescolares, esta correlación aumenta algo por término medio (.25), pero con una mayor variabilidad, de -.03 a .52, según los diferentes estudios.
2. La correlación media entre los errores del MFF y el CI. es, para los niños, de -.30 y, para las niñas, de -.34. En el caso de las muestras de preescolar, los errores presentan unas correlaciones con el C.I. bastante más elevadas y consistentes, que van del -.21 a -.63 (con un punto medio del-.51).Por consiguiente, en principio podemos considerar que entre la R-I y la inteligencia existe una relación moderada, si bien atribuible fundamentalmente a los errores. Esta relación está sujeta a una gran variabilidad: por ejemplo, es mucho mayor al trabajar con muestras de preescolar que en niños mayores, pero además existen otros condicionantes que podemos expresar también a modo de conclusión.
3. El orden de aplicación del MFF y del WISC puede afectar a la magnitud de las correlaciones de la R-I con el C.I. En el trabajo de Plomin y Buss (1973), cuando se administró el MFF después del WISC los niños presentaron puntuaciones más reflexivas sobre el MFF que cuando este test se pasó en primer lugar, donde, además, las correlaciones entre el CI. (verbal, manipulativo y total) fueron más bajas.
4. Si distinguimos entre los tests de contenido verbal y los no verbales podemos observar que estos últimos correlacionan más con los errores y las latencias del MFF. Pero si además seleccionamos entre éstos los que obligan a dar una respuesta concreta y los que permiten elegir una respuesta a partir de varias alternativas, entonces se observa que cuanto más incertidumbre de respuesta contiene un test más correlacionará con el MFF. Más específicamente, de la revisión de Messer (1976) se deduce que los tests que guardan más relación con el MFF son: el Lorge-Thorndike, el Kuhlman-Anderson, el PMA y el Otis-Lennon, mientras que los que presentan unas correlaciones más bajas son: el WISC (la escala verbal y, en menor medida, la total) y el *Preschool Inventory*.

Al final, Messer (1976) opta por una solución "salomónica" a la cuestión de la relación entre la R-I y la inteligencia, que, por cierto, ha prevalecido en este estado durante mucho tiempo. Textualmente, el autor señala que:

L..] la R-I se solapa con algunos componentes de los tests de inteligencia, particularmente con los de elección múltiple y contenido no verbal y, por consiguiente, el C.I. puede influir en muchas

de las relaciones que la R-I mantiene con las tareas de resolución de problemas [...] Pero, por otra parte, alternativamente también se puede concluir que el rendimiento que se observa sobre las tareas no verbales de los tests de inteligencia es el que está más influido por el tiempo conceptual [Messer, 1976, p. 1036].

La mayoría de estudios posteriores han utilizado las distintas escalas del Wechsler para seguir indagando sobre esta cuestión. Branningan y Ash (1977) clasifican una muestra de escolares de 8 a 11 años entre reflexivos e impulsivos y luego comparan ambos grupos sobre las escalas del WISC; los autores encuentran diferencias significativas ($p < .05$) en el C. I. global y en las pruebas de información, comprensión, historietas y dígitos, siempre a favor de los reflexivos. En el trabajo de Jackson, Farley, Zimet y Gottman (1979), con una muestra compuesta por 75 niños y 26 niñas con una media de 11 años, se concluye que los niños «muy impulsivos» presentan puntuaciones significativamente inferiores a los «poco impulsivos» sobre el C. I. global, la escala verbal y la manipulativa del WISC- R. En la misma línea, Finch y cols. (1982) descubren las mismas diferencias significativas con una muestra que abarca escolares de 8 a 15 años. Estos últimos resultados parecen contradecir la conclusión que extraíamos de la revisión de Messer (1976), ya que la relación entre el MFF y los tests de inteligencia parece extenderse más allá de los tests que contienen incertidumbre de respuesta.

Sin embargo, Branningan, Ash y Margolis (1980), trabajando con una muestra de escolares de 11 años, únicamente encuentran diferencias entre un grupo de reflexivos y otro de impulsivos en las escalas de atención-concentración y en organización visual, mientras que los dos grupos no difieren ni en C. I. global ni en las demás escalas. Por su parte, Margolis, Leonard, Branningan y Heverly (1980), en su revisión del tema y basándose en sus propios trabajos, confirman la conclusión de Messer (1976), es decir, la R-I presenta correlaciones muy bajas con los tests de inteligencia de contenido verbal y correlaciona moderadamente con los tests de inteligencia que incorporan ítems con incertidumbre de respuesta.

El problema está, evidentemente, en establecer los límites de esta "moderada" correlación. En este sentido, Larsen (1980), trabajando con niños en edad escolar, encontró que la correlación entre los errores del MFF y la puntuación de la serie II de las Matrices Progresivas Avanzadas de Raven (tests de inteligencia con un alto contenido en incertidumbre de respuesta) era de $-.22$, y, en el caso de las latencias, de $.23$. En nuestro caso, con una muestra de 81 niños entre 10 y 11 años, encontramos resultados algo divergentes: la correlación con los errores fue bastante superior, del $-.38$, mientras que la de las latencias fue prácticamente insignificante, del $.09$ (Servera, 1992). Como indica Wiedl (1980), aun sin ofrecer índices de correlación, existen otros muchos estudios en donde se ha podido constatar que los impulsivos puntúan más bajo que los reflexivos sobre el Raven.

Otros muchos trabajos han venido a confirmar con el tiempo las principales conclusiones de Messer (1976), es decir, que, a pesar de la variabilidad atribuible al tipo de test o tarea de rendimiento que se utilice, el rendimiento de los reflexivos siempre es superior, y la puntuación de errores mantiene correlaciones moderadas más elevadas con el C.I. que la de latencias (Gow y Ward, 1981, 1982a, 1982b; Egeland, Bielke y Kendall, 1980; Genser, Haefele y Haefele, 1978).

Por otra parte, una de las líneas de investigación más a tener en cuenta en el tema de la relación entre la R-I y la inteligencia es, como ya hemos ido comentando en otros apartados, la del grupo de Block (Block y cols., 1974; Gjerde y cols., 1985; Block y cols., 1986).

Este autor ha mantenido siempre la posibilidad de reducir las implicaciones educativas y comportamentales de la R-I a su relación con la inteligencia. Entre los resultados más destacados de sus estudios cabe destacar los siguientes: con muestras de preescolar, la correlación entre el WPPSI (escala de inteligencia de Wechsler para estas edades) y los errores está cerca del $-.40$, y en el caso de las latencias cerca del $.15$. Aunque se admite la superioridad de la relación con el CL manipulativo, el CL verbal mantiene niveles de correlación moderadas por igual con los errores y las latencias. Por último, el CL global del WISC mantiene correlaciones cercanas al $-.70$ con los errores y al $.40$ con las latencias.

Aun siendo muy destacables los esfuerzos del grupo de Block, las conclusiones que uno pueda extraer de ellos necesariamente obligan a ser cauto, fundamentalmente porque alguno de sus resultados es poco coincidente con el resto de investigaciones. Por ejemplo, las correlaciones que se presentan en edad escolar son superiores a las que se presentan en edad preescolar, cuando existe cierto consenso de que es a la inversa: Kogan (1976) ya advirtió que las puntuaciones de error del MFF pueden ser consideradas como una forma de medida de la capacidad o inteligencia en la edad preescolar. Por otra parte, con muestras de edad escolar resulta harto difícil encontrar otros trabajos que, tanto con las escalas de Wechsler como con otras pruebas, reflejen coeficientes de correlación entre la inteligencia y la R-I tan elevados. Por último, aun siendo razonable hasta cierto punto aceptar en el caso de los errores una correlación moderadamente alta con el C.I. la mayoría de investigaciones coincide en que las latencias presentan índices muy inferiores.

A través de estudios con muestras japonesas, Miyakawa (1981) presentó una interesante descripción sobre la relación entre el CL y los errores y las latencias del MFF. Según él, esta relación no sólo está en función de los errores sino también del patrón evolutivo de esta puntuación y la de latencias. La edad clave está en los 8-9 años, precisamente cuando se entrecruzan las curvas evolutivas que hacen disminuir los errores y aumentar las latencias: antes de esa edad, el peso de las latencias es mayor, de modo que el niño que es capaz de dedicar más tiempo a las tareas normalmente aparece con mejor rendimiento. Por encima de esa edad, los errores asumen cada vez un mayor grado de influencia, al tiempo que el papel de las latencias se reduce. Por tanto, se postula una influencia inversa de los errores y las latencias sobre la inteligencia en función del curso de desarrollo del niño. El problema está, sin embargo, en que algunos de los supuestos de Miyakawa no parecen muy sólidos: en primer lugar, como ya hemos visto, el patrón evolutivo de las puntuaciones sobre el MFF queda modificado sobre el MFF20 y, en segundo lugar, se asume la necesidad de una elevada correlación latencias/ C.I. en edad preescolar que, al menos en muestras occidentales, no aparece como tal.

En definitiva, volviendo ahora, tras la revisión de los datos, a la cuestión inicial sobre la independencia de la R-I del constructo «inteligencia», estamos inclinados a esbozar las conclusiones recuperando para ello la postura ya lejana de Nathan Kogan (1976). Según este autor, dado que algunos de los requerimientos de los tests que miden la R-I y la DIC están presentes en otras tareas académicas y pruebas de inteligencia, es lógico encontrar cierta superioridad en el rendimiento de los niños «reflexivos» frente a los «impulsivos», como lo es (aunque sea en grado menor) en el caso de los independientes de campo frente a los dependientes. Sin embargo, ello no debe llevarnos al hecho de confundir medidas de C. I. o factor G, exclusivamente de capacidad, con otro tipo de medidas mucho más estilísticas o estratégicas. El MFF intenta elicitar distintas formas de afrontar una tarea perceptiva con incertidumbre de respuesta: necesariamente alguna será más «adaptativa» que otra, pero esto no supone ningún problema. La cuestión está, por una parte, en demostrar que el sujeto que

opta por una u otra estrategia la mantiene de forma consistente al menos sobre tareas que presentan condiciones similares y, por otra parte, en analizar la estrategia hasta poderla explicar y modificar, si es el caso. Si estos aspectos se llegan a resolver de modo mínimamente satisfactorio, la utilidad de la R-I y otras dimensiones «estratégicas» quedará plenamente justificada, sin necesidad de depender ni tampoco invalidar las medidas de inteligencia tradicional.

Otro aspecto de las relaciones de la R-I con variables de tipo cognitivo estaría, al hilo del anterior comentario, en determinar si las estrategias que refieren los distintos estilos cognitivos son equiparables o no. Más concretamente, la pregunta sería: ¿hasta qué punto las estrategias reflexiva e impulsiva reflejan respectivamente la de los independientes y dependientes de campo? Para responderla necesitamos acudir a los trabajos empíricos, pero *a priori*, en función de lo visto hasta ahora, podemos establecer ya una presunción: el grado de relación entre los dos estilos vendrá en gran parte determinado por el grado de similitud que presenten las pruebas que sirven para su evaluación. Tanto las distintas versiones del test de Figuras Enmascaradas de la DIC (el EFT) como el de Emparejamiento de Figuras Familiares de la R-I comparten el hecho de tener un carácter perceptivo: sin embargo, la condición fundamental de la R-I, la incertidumbre-respuesta, es mucho menos evidente en el EFT. Por tanto, aunque ambos tests puedan activar algunos procesos de solución de problemas similares, es muy probable que las estrategias que requieren sean hasta cierto punto independientes.

En la revisión clásica de Messer (1976) se analizaron bastantes trabajos que intentaban establecer desde el principio la relación entre la R-I y la DIC con muestras de preescolar y de edad escolar. En principio, los coeficientes extraídos deberían restringirse a la puntuación continua del EFT con los errores y las latencias del MFF, pero algunos eran más completos y también midieron la latencia de respuesta sobre el EFT. Los resultados sólo son coincidentes en un aspecto: todos los estudios refieren correlaciones moderadas entre los errores del MFF y la puntuación de las distintas versiones del EFT utilizadas (con un rango que va del -.35 al -.62). Sólo dos estudios encuentran correlaciones alrededor del .40 entre las latencias del MFF y del EFT, mientras que sólo en un estudio aparece una ligera correlación (-.17) entre los errores del MFF y las latencias del EFT. Es decir, que la moderada correlación que se esboza entre ambos estilos cognitivos vendría determinada en todo caso casi exclusivamente por la puntuación de errores. En trabajos posteriores se ha confirmado plenamente esta tendencia, si bien, como ya señaló acertadamente Kogan (1976), si los autores hubiesen sido más cuidadosos a la hora de controlar la variable «edad» en los estudios longitudinales, es muy probable que los coeficientes fuesen aún más bajos.

Existen también bastantes trabajos con muestras de adolescentes y adultos, aunque casi todos utilizando el MFF y, por tanto, no es de extrañar la incongruencia de los resultados. Rouse y Rouse (1982) concluyen la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las latencias y los errores del MFF y el EFT con una muestra de instructores de vuelo. En cambio, Larsen (1982), con una muestra de mujeres de más de sesenta años, no encuentra ninguna correlación significativa. Y, como último ejemplo, Davidson (1982), con 92 adultos, encuentra correlaciones moderadas entre el EFT y el MFF, pero, mientras que la medida de la DIC también correlacionó con un cuestionario de impulsividad, la de la R-I no

A través de nuestras propias investigaciones (Servera, 1990) disponemos también de algunos datos al respecto. El estudio abarca una amplia muestra de preescolar hasta octavo de EGB evaluada a través del MFF20 Y las tres versiones estándar del EFT: para preescolar el PEFT, hasta cuarto de EGB el CEFT (en las dos versiones, a mayor puntuación final mayor tendencia hacia la independencia de campo), y entre cuarto y octavo el EFT (cuya puntuación se expresa en el tiempo de resolución

de los ítems: a menor tiempo, mayor tendencia hacia la independencia de campo). Los coeficientes de correlación aparecen en la tabla 9.

O-O-O-O-O-O-

Estos resultados no discrepan en exceso de los revisados por Messer (1976), exceptuando la nula relación que se observa en preescolar, debida, quizás, a la baja consistencia interna de nuestra prueba abreviada del MFF20. En definitiva, tal y como era de esperar, se confirma que existe una tendencia a que los niños que presentan puntuaciones hacia la reflexividad las tengan también hacia la independencia de campo, pero se trata de una tendencia moderada y atribuible en gran parte a la puntuación de errores. Ello quiere decir que es fácil demostrar cierta superioridad de los independientes frente a los dependientes de campo sobre la puntuación de error del MFF (como sobre muchas otras medidas de capacidad), pero es mucho más difícil encontrar diferencias en la puntuación de latencias.

Existen básicamente dos formas de entender la naturaleza de esta moderada relación, en absoluto excluyentes. La primera se fundamenta en nuestra presunción inicial, es decir, las pruebas de evaluación de la DIC y la R-I comparten el carácter perceptivo y, a pesar de diferir en el grado de incertidumbre de respuesta, es lógico que puedan elicitar procesos y estrategias relativamente solapados. La segunda, más interesante en nuestra opinión, deriva de lo que ya postuló Neimark (1975) hace veinte años: aunque exista un tipo de procesamiento de la información preferido y relativamente estable, la inmensa mayoría de sujetos dispone de recursos para poner en marcha distintas estrategias de actuación; por tanto, lo que caracteriza a los sujetos con mejor rendimiento intelectual es probablemente su mayor capacidad de flexibilización de los recursos cognitivos, y no el disponer de *unos* en mayor grado que *otros*. Desde este punto de vista, los índices de correlación entre la DIC y la R-I serían atribuibles básicamente al grupo de sujetos de "superior flexibilidad" que no es sólo que sean más reflexivos o más independientes de campo, sino que además probablemente sean más analíticos y con mayor capacidad de solución de problemas en general. Discernir si este grupo privilegiado simplemente hay que catalogado de «inteligente» o si es más útil y práctico seguir trabajando en el campo del procesamiento de la información, es una cuestión a debate, pero actualmente la segunda opción parece mucho más interesante.

Existen muchos estudios centrados en otras variables cognitivas como, por ejemplo, los que ya hemos referido en el anterior apartado en el campo de la atención o la memoria, o los del grupo de Brodzinsky, centrados en analizar las diferencias en el desarrollo evolutivo de los niños «impulsivos» y «reflexivos» a partir del marco piagetiano (véase Brodzinsky, 1982). En todos ellos, los sujetos con tendencia reflexiva tienden a presentar prácticamente siempre el comportamiento más adaptativo, pero, con salvadas excepciones, ello se explica más sólidamente por las consideraciones antes apuntadas que a través del concepto tradicional de inteligencia

1.3 Variables de personalidad de conducta social y trastornos clínicos

Los correlatos de la R-I con todo el conjunto de variables a veces llamadas «no cognitivas» y más propiamente de comportamiento social o personalidad son de mucha menor importancia que lo visto hasta ahora. Como ya comentamos más extensamente al abordar el problema de la conceptualización de la R-I, tras los primeros trabajos experimentales el grupo de Kagan prefirió mantener la dimensión R-I al margen de

estas variables, aunque tal vez de modo incongruente también buscó su inclusión en el área de los estilos cognitivos. Y, como ya sabemos, un estilo cognitivo, en sentido estricto, debe tener repercusiones en el área cognitiva y «no cognitiva», tal como aparentemente sucede con la DIC.

El grupo de Block abordó directamente esta cuestión buscando los correlatos de la R-I con las variables de personalidad derivadas de un test de tendencia psicoanalítica, el Cuestionario Q de California. El primer trabajo con preescolares determinó que la puntuación de errores y en general el factor de capacidad ofrecía las diferencias más importantes en comportamiento, mientras que el papel de las latencias era muy secundario. Según Block y cols. (1974) los niños lentos-exactos («reflexivos») son vistos por sus maestros como tranquilos, respetuosos, razonables y reflexivos. Los rápidos inexactos («impulsivos») son ansiosos, sensibles y vulnerables a las situaciones de estrés. Los lentos-inexactos son agresivos, competitivos, poco previsores y de poca capacidad. Y los rápidos-exactos son inteligentes, populares y seguros de sí mismos.

Block y cols. (1986), con muestras de escolares, confirmaron gran parte de estos hallazgos y pudieron acotar aún más sus conclusiones. Según ellos, las diferencias importantes en personalidad se dan más claramente entre las niñas que en los niños y aparecen fundamentalmente entre el grupo de los «exactos» (que incluye reflexivos y rápidos-exactos) frente al de los «inexactos» (impulsivos y lentosinexactos). Estos últimos son percibidos con un comportamiento mucho más inmaduro y socialmente menos adaptativo. Victor, Halverson y Montague (1985) confirman en parte esta tendencia, esta vez controlando la influencia del C. I. y el nivel socioeconómico en un análisis de regresión múltiple de las puntuaciones de error y latencia sobre escalas de impulsividad conductual. Los resultados señalan, en primer lugar, que la dimensión de impulsividad conductual es más propia de los «lentos-inexactos» que de los propios «impulsivos»; en segundo lugar, que los errores tiene un peso superior a las latencias y, en tercer lugar, que las predicciones son más evidentes en el caso de las niñas.

Desde otra óptica, y enlazando con lo que ya comentamos en el primer capítulo de este libro, una de las teorías de personalidad más importantes, la de Hans Eysenck, se ha ocupado también de la relación entre su concepto de «impulsividad» y la dimensión R- I. Los resultados han mostrado cierta debilidad e incongruencia en la relación, aunque de nuevo debemos recordar que la falta de una medida fiable de la R-I en la edad adolescente y adulta (que componen la gran mayoría de las muestras analizadas) media tiza mucho las conclusiones que se puedan extraer.

Eysenck y Eysenck (1977) relacionaron varias medidas de la impulsividad (evaluando aspectos cognitivos y comportamentales) con las puntuaciones sobre el Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ). Tras la factorialización, los datos indujeron a los autores a establecer una distinción entre la impulsividad en «sentido amplio» (disposición que afectaría a todo el conjunto de actuaciones de la persona) y la impulsividad «en sentido restringido» (que únicamente afectaría a situaciones o tareas concretas). La impulsividad restringida influiría en mayor grado en las dimensiones de neuroticismo y psicoticismo de la teoría de Eysenck, mientras que la impulsividad amplia lo haría en la dimensión extroversión-introversión.

De todos modos, centrándonos estrictamente en la medida del MFF, los resultados no son especialmente relevantes: Cairns y Harbison (1975) no encontraron ninguna relación entre el *Junior Eysenck Personality Inventory* y el MFF. Edman, Schalling y Levander (1983) encontraron que los más impulsivos según el EPQ cometieron más errores y presentaron latencias más cortas sobre el MFF, aunque los coeficientes de correlación fueron bajos. Y, por último, Glow y cols. (1983) encontraron

también una baja correlación entre el MFF y el EPQ llegando a la conclusión de que ambas pruebas miden dimensiones distintas.

De hecho, en la misma línea podríamos incluir también el interesante trabajo multirasgo-multimétodo de Bentler y McClain (1976), quienes no encontraron correlaciones elevadas entre las puntuaciones de error y latencias del MFF y las cuatro variables de personalidad que analizaron mediante distintas pruebas: capacidad para la inhibición de respuesta, motivación, ansiedad e introversión-extroversión. Estos autores concluyen que probablemente la R-I esté más en función de variables situacionales que de dimensiones o rasgos estables de personalidad.

Existen otros estudios más puntuales, es decir, centrados más que en amplias teorías de personalidad en aspectos concretos del comportamiento social, donde también se mantienen las dos constantes ya apuntadas: las correlaciones del MFF con estos aspectos son moderadamente bajas (o al menos inferiores a las que presentan otras medidas cognitivas) y atribuibles mayormente a los errores.

En esta línea son destacables los dos trabajos de Peters y Bernsfeld. Peters y Bernsfeld (1983) comparan las respuestas de niños (controlando edad y sexo), clasificados como reflexivos e impulsivos a través del MFF, sobre el SRI (el Inventario de Razonamiento Social). El SRI consta de una serie de viñetas que reproducen conflictos sociales sobre las cuales el niño debe elegir una respuesta entre distintas alternativas (previamente clasificadas como agresivas, asertivas y de evitación). En los resultados se observa que los reflexivos demoraron más su respuesta ante el SRI aunque, sorprendentemente, prefirieron más conductas agresivas o asertivas, mientras que los impulsivos se decantaron más por las respuestas de evitación. Incapaces de explicar sus propios resultados, los autores replicaron el trabajo (Bernsfeld y Peters, 1983) añadiendo un cuestionario de motivación y otro de trastornos de conductas en clase que contestaron tanto maestros como alumnos. Los resultados se pueden resumir así:

1. No aparecieron diferencias importantes entre impulsivos y reflexivos en el cuestionario de evaluación de la conductas de clase cumplimentado por los maestros y sus compañeros. Sólo las niñas consideraron que los niños clasificados como impulsivos eran más agresivos (verbal y físicamente) que los reflexivos.
2. A diferencia del primer trabajo, cuando se controló la clase social (es decir, cuando las comparaciones se hicieron entre sujetos de parecida clase social) los reflexivos no difirieron de los impulsivos en su latencia de respuesta sobre el SRI Sin embargo, los impulsivos presentaron (en tanto por ciento) menos respuestas asertivas que los reflexivos.
3. Los niños impulsivos obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores en el cuestionario de motivación por parte de sus compañeros de sexo masculino y los maestros.

Por su parte, Messer y Brodzinky (1979), en un estudio con sujetos normales para investigar la relación de la R-I con la agresividad (abierta y fantaseada), encontraron que los grupos de sujetos con más errores (impulsivos y lentos-inexactos) son los que cometen más acciones agresivas, y, aunque reflexivos e impulsivos no se diferencian en el grado de fantasías agresivas expresadas, los impulsivos (especialmente los varones) ejercen un menor control sobre su pensamiento agresivo, es decir, tienen más dificultades que los reflexivos para anticipar las consecuencias, lo que hace que expresen sus impulsos con más facilidad (Messer y Brodzinsky, 1979, p. 764). Gas (1985), en una investigación con 33 delincuentes juveniles encarcelados, concluye que

la impulsividad no está relacionada con el tipo o el número de delitos cometido y que no es un factor integral en la etiología de la delincuencia.

Por lo que respecta a la influencia de la R-I sobre las psicopatologías infantiles y los trastornos clínicos, el tema de mayor interés está en distinguir o equiparar la impulsividad cognitiva del MFF al trastorno hiperactivo. De hecho, la relación entre la impulsividad y la hiperactividad constituye un campo de investigación en sí mismo.

Actualmente, en la definición clínica más aceptada del trastorno por déficit atencional con hiperactividad en la infancia se entiende que dicho trastorno se caracteriza por la presencia de sobreactividad motora, déficits atencionales y comportamiento impulsivo. Este comportamiento impulsivo se evalúa normalmente mediante cuestionarios y escalas para padres y maestros y, de modo resumido, viene a caracterizar al niño que lo presenta como: inquieto, distraído, inconstante en su trabajo, poco dado a guardar turno, inclinado a actividades físicas arriesgadas, incapaz de pensar antes de actuar, con tendencia a interrumpir las actividades de los demás, etc. Recientemente, Barkley (1990) ha señalado muy acertadamente la naturaleza multidimensional de esta sintomatología, que incluye aspectos de comportamiento social y aspectos de carácter más cognitivo. Es decir, también los investigadores de la línea clínica han llegado al punto de controversia que desde otras ópticas ya hemos expuesto aquí: ¿debemos hacer una distinción entre la impulsividad social y la cognitiva? Parece lógico pensar que esta pregunta puede responderse, al menos en parte, a través de los datos que relacionan las pruebas de medida de la R-I con la evaluación clínica de la hiperactividad.

En la revisión de Messer (1976) se señala que en principio los niños hiperactivos generalmente son bastante más «impulsivos» sobre el MFF que los niños normales. Se trata, de todos modos, de una conclusión que lleva a engaño: los niños hiperactivos difieren de los normales básicamente en la puntuación de error, lo cual no es de extrañar puesto que habitualmente presentan niveles de rendimiento más bajo sobre la inmensa mayoría de tareas de resolución de problemas. Por contra, en muchas ocasiones no se ha podido demostrar que los niños hiperactivos sean «más rápidos» que los normales sobre el MFF (Firestone y Martin, 1979) y, en cambio, varios autores han coincidido, desde distintas ópticas, en definir un perfil de «lento-inexacto» para los niños hiperactivos (Sandberg, Rutter y Taylor, 1978; Sergeant, 1981 -citado en Taylor, 1991a-; Swanson, 1984).

Sergeant y cols. (1979) y Weithorn, Kagen y Marcus (1984) coinciden en encontrar muy poca relación entre la R-I y algunos de los cuestionarios de evaluación de la hiperactividad más utilizados. Estos últimos autores señalan incluso la posibilidad de encontrar niños con tendencia a la hiperactividad dentro del cuadrante reflexivo, si bien se mantiene la tendencia general de que se trata de «lentos - inexactos». Más recientemente, y dentro del área del estudio de la influencia de marcadores biológicos, Stoff y cols. (1989) encontraron poca relación entre la P.I. (índice de impulsividad) extraída del MFF y varios cuestionarios para padres y maestros que en cambio sí distinguieron perfectamente muestras de niños normales de otras con trastornos de conducta.

Esta tendencia, que desligaría relativamente la impulsividad cognitiva de la social, no ha podido confirmarse en otros trabajos. En el de Fuhrman y Kendall (1986) se analizó la relación entre la R-I y las doce medidas de ajuste social del *Child Behavior Checklist* cumplimentado por los padres de 150 niños. Entre todas las medidas, la única que correlacionó significativamente con la R-I fue la de hiperactividad, si bien es cierto que en niveles bastante bajos: la correlación con los errores fue de -.21 y con las latencias de .26, y, respecto a los índices de impulsividad y eficacia de Salkind y Wright

(1977), la correlación fue respectivamente de .25 y .06, es decir, la hiperactividad se relaciona con la impulsividad pero no con la ineficacia sobre el test MFF.

Los trabajos experimentales de Russell Barkley (véase Barkley, 1990) también apoyan la idea de que en el caso de la hiperactividad el exceso de actividad motora, las conductas disruptivas y la impulsividad están íntimamente relacionadas. La naturaleza eminentemente diferenciada de esta sintomatología queda relegada a un segundo término, puesto que los análisis factoriales permiten a Barkley agrupada bajo el epígrafe de lo que él denomina «desinhibición conductual». Este factor, junto a otro «inatencional», define clínicamente al trastorno hiperactivo. De todos modos, en algunos de los trabajos que sirven de apoyo a Barkley, como el de Milich y Kramer (1984), la relación específica de las puntuaciones del MFF con medidas comportamentales es bastante baja.

No es fácil establecer conclusiones sólidas en este tema porque, a pesar de que no lo hemos mencionado explícitamente, de nuevo hay que volver a incidir en varios problemas metodológicos derivados del uso del MFF y de alguna de las pruebas de evaluación de la hiperactividad poco recomendables, así como la falta de control sobre las variables edad y C.I.. En cualquier caso, podríamos aventurarnos a conceptualizar del siguiente modo la relación entre la hiperactividad y la R-I: en primer lugar, cabe esperar que la inmensa mayoría de niños hiperactivos cometan muchos más errores que los normales sobre el MFF (en sus diferentes versiones). En segundo lugar, las diferencias con respecto a la puntuación de latencias no están tan claras, puesto que podemos encontrar algunos hiperactivos con patrón «lento-inexacto» y otros con el «impulsivo». Se echan en falta más trabajos con el sistema de clasificación integrado para saber dónde tiene más peso la hiperactividad, si en el factor «ineficacia» o en el factor «impulsividad». Por último, parece evidente que es mucho más probable encontrar niños hiperactivos que se muestran impulsivos sobre el MFF que niños impulsivos que también sean diagnosticados como hiperactivos.

En otras palabras, la utilización del MFF como prueba complementaria de evaluación clínica parece recomendable cuando un niño ha sido ya perfectamente diagnosticado como hiperactivo, puesto que añade información relevante sobre su forma de trabajo en el área cognitiva. En cambio, es demasiado arriesgado presuponer que un niño con una estrategia impulsiva será también un niño hiperactivo. En nuestras investigaciones con muestras en edad escolar hemos encontrado correlaciones muy bajas entre las distintas medidas del MFF20 (errores, latencias, P.I. y P.E.) y conductas-problema en el aula evaluadas mediante cuestionarios para profesores (Servera, 1990; 1992).

Aparte del tema de la hiperactividad, la R-I también ha despertado interés en otros campos de la psicopatología:

- En el campo de la *deficiencia*, Rayes y Prinz (1975) encontraron que los sujetos deficientes más reflexivos presentaban, al igual que los normales, un mejor rendimiento académico que sus homólogos más impulsivos. Borys y Spitz (1978) concluyeron que si bien su muestra de sujetos con ligero retraso mental tardó más en responder, no presentó diferencias significativas en la puntuación de errores con los sujetos normales. Pero éste parece más bien un resultado puntual, puesto que, en general, al compararse con muestras normales, los sujetos deficientes ocupan con mucha más frecuencia el cuadrante de los «lentos-inexactos» (Gow y Ward, 1982b) o, en otras ocasiones, el de los impulsivos (Epstein, Cullinan y Sternberg, 1977). Estos últimos autores aportan alguna evidencia para utilizar el MFF como una medida útil en el diagnóstico de las deficiencias, ya que los sujetos con una deficiencia más severa o con

- mayores problemas de aprendizaje aparecen como más impulsivos que otros sujetos deficientes mejor adaptados. De todos modos, no existen criterios fiables para utilizar al MFF como instrumento de diagnóstico en el ámbito de las deficiencias.
- En relación con los *problemas emocionales y a/ectivos* en la infancia, el panorama es cuanto menos confuso. Schwartz y cols. (1982) encontraron que los sujetos depresivos presentan latencias más largas y más errores que los sujetos normales, es decir, tienden a la ineficacia más que a la impulsividad. Pero, por otra parte, previamente se observó en otros estudios que los sujetos con problemas emocionales sí eran más impulsivos que los normales (Keogh y Donlon, 1972; Weintraub, 1973; Zern y cols., 1977). Además, al contrario de lo que hemos visto con la inmensa mayoría de variables, algunos estudios mostraron la superioridad de las latencias para explicar estas diferencias. El trabajo de Egeland y cols. (1980) no confirmó en absoluto este resultado y concluyó que cuando el MFF diferencia a los sujetos en aspectos clínicos tales como la depresión, la inestabilidad emocional, la irritabilidad, los problemas de control motor y la inseguridad, fundamentalmente lo hace a través de la puntuación de error.

En definitiva, parece claro que el uso del MFF en el diagnóstico *clínico*, al contrario de lo que *hemos visto en el ámbito académico*, tiene un papel más bien secundario o de complemento, pero difícilmente puede ser una alternativa de elección. En todo caso, el acuerdo más general respecto a la relación entre la R-I y la clínica infantil deriva de la idea de Messer (1976) de que los sujetos que tienden a «exteriorizar» sus trastornos (histeria, hiperactividad, agresividad, etc.) tienden más a la impulsividad, mientras que los que presentan trastornos «internalizados» o «somatizados» (ansiedad, miedos, fobias, desórdenes de pensamiento, etc.) tienden a ser más reflexivos. Sin duda, la idea, aunque pueda ser acertada, es demasiado general y tiene pocas repercusiones prácticas.

MORENO Miguel. (coordinador)
"Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo"
Ed. Ariel, S.A. Barcelona, España 1997. pp. 251-263.

DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

por Ma. CARMEN PICHARDO MARTÍNEZ
Universidad de Granada

1. Introducción

Dentro de ciertos límites, no resulta difícil reconocer a un niño considerado hiperactivo; por lo general, se trata de un niño en edad escolar, que se comporta de forma impulsiva, actúa antes de pensar, tiene serias dificultades para concentrarse en una sola actividad y cambia de una tarea a otra constantemente. Todos estos aspectos le pueden llevar a conflictos con sus padres, profesores y compañeros, repercutiendo directa e indirectamente sobre su rendimiento escolar.

En los últimos años, este síndrome se ha convertido claramente en uno de los más estudiados y mejor conocidos de los desórdenes de conducta en niños. Entre las razones que han podido dar lugar a este hecho podrían encontrarse las siguientes:

- Es la categoría diagnóstica que aparece con más frecuencia en los niños que acuden a las consultas clínicas.
- El síndrome es muy estresante, tanto para los padres como para los profesores, sin olvidamos del propio niño.
- El patrón de conductas de este síndrome ofrece ciertas posibilidades para una intervención eficaz.
- Los déficit presentados se prestan, por su propia naturaleza, a la investigación y al tratamiento por expertos en diferentes disciplinas: psiquiatras infantiles, neurólogos, pediatras, epidemiólogos, psicólogos y educadores.
- El descubrimiento en los años setenta, a través de estudios retrospectivos y prospectivos, de que el síndrome de hiperactividad infantil no estaba limitado a la infancia, y que los niños no necesariamente se curaban con la edad; estableció que el deterioro psíquico, social y cognitivo continuaba durante la adolescencia y la edad adulta.

Parece evidente que muchos niños hiperactivos han sido extremadamente activos y mostraban un gran déficit de atención a edades muy tempranas; sin embargo, a la mayor parte de estos niños no se les remite a tratamiento hasta que entran en la escuela. Ello se debe a que la hiperactividad se manifiesta como un problema en clase, donde se requiere del niño, por primera vez, una atención adecuada y que permanezca sentado.

Podemos afirmar que los niños hiperactivos, en general, no desarrollan una actividad motora superior a la de los niños «normales» sino que, en determinadas ocasiones en que su nivel de actividad ha de ser bajo, se muestran excesivamente activos, existe lo que se podría llamar una *desadaptación situacional*. Se han utilizado muchos términos para referirse a un niño que actúa sin pensar, tiene dificultad para concentrarse, cambia continuamente de tarea, etcétera. Entre las denominaciones más comunes podrían estar las de hiperactividad, hipercinesia, trastorno impulsivo hiperkinético o disfunción cerebral mínima. Este desacuerdo en la definición se explica no sólo por los múltiples autores que han descrito el trastorno sino también porque lo analizan a niveles diferentes.

2. Descripción y curso de desarrollo

Las definiciones de este trastorno han sido numerosas, entre ellas una de las más completas podría ser, a nuestro juicio, la realizada por Barckley (1982). Para este autor, la hiperactividad es «un desorden en el desarrollo de la atención, control sobre la impulsividad y la conducta que aparece tempranamente, es significativamente crónica por naturaleza, y no es atribuible a retraso mental, sordera, ceguera, alteraciones neurológicas graves o severa alteración emocional».

Recogiendo las aportaciones de diferentes autores sobre el síndrome ADHD,

podemos decir que, en general, los problemas que pueden aparecer asociados con el trastorno son numerosos, afectando a diferentes áreas entre las que estarían las señaladas en la tabla 10.1.

Barckley (1990) puso de manifiesto que a menudo se observan ocho factores situacionales que pueden afectar a los síntomas, o a la severidad de éstos. Estos factores son los siguientes:

- Situación aislada frente a un grupo de situaciones.
- Padres frente a madres.
- Novedad frente a familiaridad de escenario o tarea.
- Frecuente frente a esporádico *feedback*.
- Consecuencias inmediatas frente a demoradas.
- Alta o baja saliencia o importancia de las consecuencias. - Diferentes horas del día.
- Trabajo supervisado frente a no supervisado.

Algo común a todos estos síntomas primarios es su grado de *variación situacional*, los déficit de atención suelen ser más aparentes en situaciones que requieren atención sostenida a estímulos o tareas repetitivas (Milich, Loney y Landau, 1982).

La variabilidad situacional ha demostrado ser un aspecto muy importante, algunos niños diagnosticados **ADHD** muestran problemas de conducta en unas pocas situaciones (*hiperactividad situacional*), mientras que otros, en cambio, presentan el trastorno en la mayoría de las situaciones (*hiperactividad penetrante*). Existen algunas investigaciones que sugieren que la distinción entre hiperactividad situacional y penetrante puede resultar importante para distinguir subtipos diferentes de niños ADHD.

La gran mayoría de los niños hiperactivos son enviados para su evaluación en los tres primeros años de escuela. En esta situación es más fácil detectar los posibles problemas. Por esta razón, la mayor parte de los estudios sobre este síndrome se han enfocado a grupos de edad entre 6 y 12 años; y sólo una minoría se han realizado sobre preescolares y adolescentes.

TABLA 10.1

Conductual

- Períodos cortos de atención - Distractibilidad
- Inquietud
- Poca capacidad de control - Destruktividad

Social - Pobre relación con compañeros

- Desobediencia de órdenes
- Bajo auto control
- Agresión, robo
- Lenguaje beligerante e irrespetuoso
- Pobre habilidad para solucionar problemas sociales

Cognitiva - Autolenguaje inmaduro - Falta de atención

- Ausencias de consciencia

Académica - Bajo rendimiento para su capacidad

- Dificultades de aprendizaje

Emocional - Depresión

- Baja auto estima
- Excitabilidad
- Facilidad para la frustración - Bajo control emocional
- Humor impredecible

Física

- Enuresis/encopresis
- Inmaduro crecimiento óseo
- Frecuentes otitis medias
- Frecuentes alergias
- Anomalías menores de carácter físico - Cortos ciclos de sueño
- Alta tolerancia al dolor
 - Pobre coordinación motora

Los estudios retrospectivos realizados con niños que son diagnosticados de síndrome de hiperactividad infantil fueron poco sistemáticos y estuvieron poco controlados. Normalmente se obtiene información retrospectiva de las madres, basándose en sus recuerdos sobre la infancia de los hijos. Existen evidencias de que la memoria de las madres sobre la infancia de los hijos es selectiva, y se puede argumentar que las madres de aquellos niños que después padecen ciertos «problemas» tienen una probabilidad mayor de recordar las dificultades de sus hijos que después se convertirán en niños <normales>.

Algunos niños hiperactivos manifiestan los síntomas precursores del síndrome en el comienzo de la vida, mientras que otros manifiestan el síndrome cuando comienzan a andar, e incluso otros no lo manifestarán hasta la edad preescolar o escolar. Pero debemos añadir que, probablemente, «manifestar el síndrome y ser diagnosticado como tal sean dos cosas distintas». El diagnóstico, a menudo, no se realiza hasta que las demandas que se le exigen al niño exceden sus habilidades, representando un problema para los sujetos de su entorno. Diferentes estudios sugieren que sólo una de cada tres madres de niños diagnosticados como hiperactivos informaban de dificultades en el primer año de vida de sus hijos. Entre los principales problemas o quejas de las madres estaban:

Llanto. Algunos autores defienden que el llanto es más común en la infancia de los niños hiperactivos comparados con niños normales controles. A estos niños se les describía como difíciles o imposibles de calmar por los medios utilizados normalmente por las madres, tales como mecerlos, darles de comer, cogerlos, cambiarlos, etc. El llanto afectará indudablemente en la interacción madre-hijo, así como en el desarrollo emocional y cognitivo del niño.

Sonrisa. El niño que llora muy a menudo y que está irritado, tal como ha sido

descrito en la infancia de algunos niños hiperactivos, también sonríe con menos frecuencia.

Trastornos de sueño. Algunas madres recuerdan a algunos bebés hiperactivos como excesivamente somnolientos y no responsivos durante los primeros meses de vida; otras describen el sueño de sus hijos como inquieto, lo cual sugiere que la proporción entre sueño profundo y sueño REM está alterada.

Trastornos en la alimentación. Algunas madres de niños hiperactivos informaban de trastornos de alimentación en sus hijos. Ello podría estar relacionado con la succión más bien escasa o con el llanto durante las comidas, o con el «picoteo» cuando el niño tiene algunos meses.

Vocalización. Durante el curso del primer año de vida los niños normales comienzan a emitir una variedad de vocalizaciones (balbuceo). Estas vocalizaciones son precursoras del lenguaje, y algunos bebés hiperactivos no balbucean hasta después del año de edad por lo que el primer lenguaje puede retrasarse sensiblemente.

Apariencia. Algunas anomalías físicas menores fueron utilizadas por Waldrop *et al.* (1978) para predecir después poca atención, agresividad e impulsividad. Algunas de las anomalías descritas afectan a la cabeza y a la cara, lo que puede cambiar el grado de apariencia física del niño. Otras afectan a las manos o a los pies y son menos evidentes que las anteriores. Las irregularidades en la cabeza y en la cara incluyen anormalidades en la circunferencia de la cabeza, ojos excesivamente separados, orejas mal formadas o asimétricas, paladar hundido, etc. Estas anormalidades pueden hacer que el niño se sienta diferente a los otros niños y sufrir o tener una menor autoestima, aunque las malformaciones sean muy pequeñas.

Asertividad. Muchos de los niños hiperactivos son clasificados por sus madres como poco cariñosos o asertivos.

A la edad de tres o cuatro años el número de referencias sobre la hiperactividad aumenta. Las razones de este incremento son probablemente múltiples, por una parte, las expectativas de la sociedad sobre el niño aumentan incluyendo tipos específicos de habilidades en las que el niño hiperactivo puede encontrar problemas. Por otra, a esta edad, la madre de un niño hiperactivo descubre el rechazo de su hijo, por lo que es más fácil que acuda a una consulta.

Cuando el niño entra en la escuela, las expectativas sobre su conducta cambian: se espera el cumplimiento de unas normas de disciplina, la habilidad para permanecer quieto durante largos períodos de tiempo, cooperación en grupos, e, incluso, la presencia de ciertas habilidades cognitivas y motoras. La falta de este conjunto de habilidades conlleva que el niño no sea capaz de aprender a leer y a escribir en los primeros años de escolaridad, lo que da lugar a un sentimiento de fracaso, bajo rendimiento escolar y una elevada ansiedad tanto en padres como en maestros.

En la mediana infancia aparecen algunas características, como la poca

actividad o dedicación al trabajo, conducta difícil en clase, bajo rendimiento y pobres interacciones sociales.

En la niñez tardía pueden aparecer depresión, baja autoestima, agresión y robos; el niño no se suele preocupar de sus acciones, registra falta de asistencia a clase y ausencia de amigos.

Durante la adolescencia el fracaso escolar suele continuar, así como la ausencia de amistades; suele aparecer una cierta falta de respeto a los padres y autoridades, incapacidad para asumir responsabilidades. La sobreactividad motora decrece considerablemente; sin embargo, la inatención y la impulsividad suelen persistir.

3. Consideraciones etiológicas

La investigación acerca de las causas de la hiperactividad se enfrenta con dificultades metodológicas importantes. No existe ningún factor que esté presente en todos los niños diagnosticados como hiperactivos; además, conductas similares pueden tener orígenes distintos. No podemos decir que exista una sola etiología, sino que es más lógico considerar que los síntomas de hiperactividad sean un mecanismo final común mediante el cual se pueden expresar diferentes influencias congénitas o ambientales.

3.1. INFLUENCIAS FAMILIARES-GENÉTICAS

Diversos estudios familiares aportan datos sugerentes de una contribución genética en la hiperactividad. Se ha comprobado que un importante número de padres de niños hiperactivos mostraron signos de hiperactividad durante la infancia, también se demostró que los hermanos, de padres comunes, de niños hiperactivos, muestran un patrón de conducta hiperactiva con mayor frecuencia que los que sólo son hermanos por parte de uno de los padres (Cantwell, 1975; Safer, 1973; Stewart. 1980).

A pesar de estos datos, los estudios familiares presentan serias limitaciones metodológicas que podrían distorsionar los resultados. Los niños hiperactivos posiblemente no tengan sólo una formación genética diferente sino que probablemente podrían también tener un ambiente anómalo.

3.1.1. Aspectos neuroanatómicos, neuroquímicos y neuropsicológicos del ADHD

Durante los últimos años se han intentado identificar las bases anatómicas del trastorno de hiperactividad; en este sentido, se han mencionado, entre otras causas la disfunción del diencefalo (Laufer, Denhoff y Solomon, 1957), un defecto del sistema límbico (Peters, 1971) o una disfunción del lóbulo central (Chelune, Ferguson y Dickey, 1986; Hynd, Semrud-Clikeman, Lorys y Novey, 1990). Sin embargo, hasta la fecha no existe un acuerdo en la identificación de las áreas implicadas en el trastorno.

Por otra parte, diversos investigadores han defendido la posibilidad de que algunos niños hiperactivos tengan defectos en los procesos de activación e inhibición del SNC. Se decía que estos niños tenían hiperactivación, hipoactivación, déficit de inhibición, desequilibrio o inmadurez neuroevolutiva. Estas teorías se apoyaban en datos conductuales, así como en irregularidades en diversos indicadores fisiológicos, como los niveles de conductancia cutánea, respuestas cardiovasculares, electroencefalográficas (EEG) y potenciales evocados corticales.

Otro factor a tener en cuenta son los neurotransmisores que controlan el sistema atencional, las catecolaminas: éstas controlan la motivación y la conducta motora, incluyendo el nivel de actividad y agitación, entre otras cosas. Para algunos autores, son deficitarias en los niños con ADHD; por este motivo, las drogas utilizadas para tratar ADHD aumentaban la cantidad de catecolaminas disponibles en el cerebro.

Algunos datos sugieren que algunos niños hiperactivos pueden sufrir un déficit de dopamina, lo que supone una mejoría de la alteración con el consumo de estimulantes como las anfetaminas. Los datos que apoyan estos planteamientos proceden de la relación que se establece entre déficit dopaminérgicos y conductas de tipo hiperactivo en animales, o la existencia de niveles más bajos de los normales de ácido homovalínico, el principal metabolito de la dopamina, en el líquido cefalorraquídeo de los niños hiperactivos.

Se debe tener presente que los fundamentos empíricos de esta hipótesis dopaminérgica son muy débiles: no se puede establecer una relación causa efecto entre los neurotransmisores y los patrones de conducta. Tanto se ha demostrado que la alteración en el metabolismo de los neurotransmisores afecta a los patrones de conducta, como que el estrés y los cambios de conducta pueden modificar el nivel de neurotransmisores.

3.1.2. Alteraciones neurológicas

Otra área de investigación han sido las irregularidades neurológicas poco importantes, tales como dificultades en el equilibrio, pobre coordinación motora fina, torpeza, reflejos asimétricos o movimientos coreiformes (espasmódicos irregulares). Todos ellos son considerados signos de inmadurez evolutiva y tienden a disminuir con la edad.

Algunos autores han considerado determinados síntomas de niños con disfunciones cerebrales mínimas similares a los evidenciados por los niños ADHD. Por ejemplo, Hier (1980) evidenció que los niños con un cromosoma y extra (XYY) mostraban aumentados los síntomas de hiperactividad, y presentaban una disminución en las habilidades verbales y del rendimiento.

3.1.3. Anomalías físicas menores

Otra área de investigación interesante es la relacionada con las anomalías anatómicas que se desarrollan durante el primer trimestre de embarazo, presumiblemente como resultado de transmisión genética o de un trauma

físico sobre el feto. Se han identificado unas 35 anomalías físicas menores, por ejemplo: un único pliegue palmar; más de un remolino en el pelo; orejas mal formadas, o quinto dedo curvado. Parece ser que lo importante no es ninguna anomalía específica, sino el número total de anomalías encontradas en un individuo.

3.1.4. Factores perinatales

Parece muy reconocido el efecto de los factores perinatales sobre la aparición de problemas de aprendizaje y conductuales. Entre estos problemas perinatales podríamos mencionar: privación prolongada de oxígeno, nacimiento prematuro, hemorragias e hidrocefaleas. A pesar de la popularidad que ha adquirido la hipótesis del estrés perinatal como una causa importante de hiperactividad, los estudios sistemáticos no encuentran una relación fiable.

3.2. INFLUENCIAS AMBIENTALES

Numerosos factores físicos han sido considerados como causal es, entre ellos, el clima, la iluminación fluorescente, e incluso la ropa interior ajustada, pero todas ellas carecen de fundamentación empírica. Sin embargo, se han encontrado evidencias que indican que tanto el plomo como los aditivos alimenticios tienen cierta influencia en las conductas hiperactivas.

3.2.1. Plomo ambiental

El plomo es una sustancia presente en nuestra vida que contamina el aire y los nutrientes. En dosis elevadas se convierte en una toxina que puede causar una encefalopatía grave en los niños. Tras una intoxicación de plomo, el porcentaje de mortalidad es muy elevado, los que logran sobrevivir a menudo quedan con secuelas neurológicas permanentes, así como con un deterioro cognitivo y conductual.

Actualmente ha ido cobrando interés la idea de que un número elevado de niños que viven en grandes áreas urbanas pueden tener en su cuerpo cantidades de plomo no detectadas, que no producen una sintomatología aguda pero sí efectos de larga evolución.

Obviamente, resulta muy difícil demostrar una relación significativa entre el plomo y la hiperactividad, puesto que la mayoría de las medidas son forzosamente indirectas. Pese a todos los problemas metodológicos, parece ser,

tras revisar la literatura dedicada a la relación plomo-hiperactividad, que las pruebas que apoyan la existencia de una relación entre niveles de plomo elevados y deterioro cognitivo son relativamente firmes.

3.2.2. Alimentación: aditivos, colorantes y azúcares

Existe una creciente preocupación sobre los efectos potencialmente negativos de los aditivos de los alimentos. Estos productos químicos han sido relacionados con diversas formas de cáncer, esquizofrenia, depresión o enfermedades cardiovasculares. Feingold (1976) afirmaba que una proporción considerable (30-50 %) de niños hiperactivos mostraban una gran mejoría cuando se excluían de su dieta los aditivos alimenticios.

Podemos afirmar que el efecto de los aditivos se ha exagerado bastante, puesto que hasta la fecha no existen datos empíricos que demuestren que los aditivos son una causa de hiperactividad. Por otra parte, muchos alimentos dotados de aditivos y colorantes también tienen un elevado nivel de azúcar, y se ha sugerido que este azúcar podría ser un factor que aumenta los síntomas de hiperactividad (Prinz, Roberts y Hautman, 1980).

3.2.3. Influencias psicosociales

Aunque hay autores que apoyan que la causa de la hiperactividad está en las desventajas sociales, no hay datos empíricos de que los déficit sociales o culturales constituyan agentes causales primarios. Algunos autores defienden la idea de que los niños pueden nacer con una constitución de alto riesgo, pero los problemas de conducta y de aprendizaje dependen no sólo de su dotación biológica, sino también de los factores ambientales como la capacidad de adaptación, características psicológicas y socioeconómicas y los acontecimientos estresantes.

4. Criterios diagnósticos

El término ADHD es un diagnóstico psiquiátrico, el motivo de utilizar un sistema de diagnóstico y clasificación sería describir el desorden para facilitar la comunicación entre diferentes profesionales, intentando que los niños con determinados déficit reciban unos adecuados servicios teniendo siempre en cuenta sus necesidades individuales.

Históricamente, el trastorno ADHD estaba relacionado con una disfunción cerebral mínima, utilizando términos tales como «hiperactividad» o «reacción hipercinésica». En 1980, el DSM III (APA, 1980) reemplaza el término «reacción hipercinésica» del DSM II (APA, 1968) por la categoría de «desorden de déficit de atención» (ADD). Este cambio en la etiqueta diagnóstica reflejaba un cambio de orientación, el énfasis no se colocaba en un exceso motor sino en los déficit

cognitivos manifestados.

Para el DSM III, el niño hiperactivo exhibe para su edad mental o cronológica signos de atención, impulsividad e hiperactividad evolutivamente inapropiada. Los síntomas deberían ser detectados por los padres o profesores en el ambiente del niño.

Este sistema de clasificación fue el primero que distinguía entre niños que exhibían déficit de atención e impulsividad con hiperactividad (ADD/H), y aquellos que poseían un déficit de atención e impulsividad sin hiperactividad (ADD/WO).

En 1987, el DSM III fue revisado, cambiando la terminología y criterios diagnósticos bajo la categoría de desorden de hiperactividad, déficit de atención (ADHD), eliminando la distinción de dimensiones realizada en el DSM II.

La definición unidimensional de ADHD implica una dimensión unitaria de conducta desadaptativa, que incluye inatención, impulsividad e hiperactividad motora, mientras que la definición del DSM III estaba basada en la asunción de que las dificultades en inatención son a veces independientes de la impulsividad y la hiperactividad.

Es posible que muchos niños diagnosticados desde el DSM III de ADHD/WO tuvieran más de 8 síntomas de ADHD, por lo que podrían ser diagnosticados con ADHD. Sin embargo, el DSM III-R crea una categoría diagnóstica llamada «desorden indiferenciado de atención» (VADD) para niños con déficit de atención sin episodios hiperactivos.

Esta clasificación del DSM III-R utiliza una definición unidimensional del desorden que podría considerarse contradictoria, basándonos en la evidencia de que los déficit de atención y de hiperactividad motora representan distinciones en la dimensión conductual. Por otra parte, se han encontrado evidencias que demuestran que los niños con déficit de atención con hiperactividad (ADD/H) y aquellos sin hiperactividad (ADD/WO) difieren en aspectos clínicamente importantes: desde características del déficit de atención, hasta formas de tratamiento. Es evidente que la definición del DSM III-R ignora las diferencias existentes entre ambos grupos.

El intentar realizar una definición unidimensional del síndrome ADHD, unido a la heterogeneidad del trastorno, puede suponer un serio obstáculo para llegar a un entendimiento de este desorden y, por lo tanto, para el establecimiento de un diagnóstico y tratamiento adecuados.

Con la finalidad de solucionar los inconvenientes anteriormente señalados aparece el DSM IV (APA, 1993) cuyos criterios diagnósticos en el déficit de atención e hiperactividad son los siguientes:

a) Categoría 1 o 2.

Inatención. Tener 6 o más de los siguientes síntomas de inatención, con una evolución de al menos 6 meses, lo que supone una desadaptación, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo:

- A menudo no prestan atención a detalles o son descuidados, cometiendo errores en tareas de clase, trabajos u otras actividades.
- Con frecuencia tienen dificultades en mantener la atención en tareas o actividades de juego. - A menudo no escuchan lo que otras personas les están diciendo. - Muchas veces tienen dificultades para seguir instrucciones y fallan al finalizar tareas en clase, tareas rutinarias o deberes (pero no debido a una conducta oposicionista o por no entender las instrucciones).
- Frecuentemente presentan dificultades en organizar tareas y actividades.
- A menudo evitan tareas desagradables (trabajos de clase o de casa) que requieren un esfuerzo sustancialmente mental.
- Con frecuencia pierden cosas necesarias para las tareas o actividades que están realizando. - Se distraen muy frecuentemente con estímulos externos. - A menudo son olvidadizos en las actividades diarias.

Hiperactividad-impulsividad. Tener 6 o más de los siguientes síntomas de hiperactividad-impulsividad, con una evolución de al menos 6 meses, lo que supone una desadaptación teniendo en cuenta el nivel de desarrollo.

Hiperactividad:

- A menudo son personas con manos y piernas inquietas; no se están quietas en el asiento.
- Se levantan del asiento en clase o en otras situaciones en las que se les demanda que permanezcan sentados.
- A menudo corren, saltan excesivamente en situaciones donde es inapropiado.
- Frecuentemente tienen dificultades para jugar o participar en actividades de ocio tranquila y sosegadamente.
- A menudo actúan como si estuvieran conducidos por un motor y no pudieran permanecer quietos.
- Con frecuencia hablan excesivamente.

Impulsividad:

- Suelen realizar preguntas sobre cuestiones que ya han sido contestadas.
- A menudo tienen dificultades para esperar en colas o aguardar turno en juegos o situaciones de grupo.
- Con frecuencia interrumpen o se entremeten en los asuntos de los demás.

b) Aparecer antes de los 7 años de edad.

c) Los síntomas deben presentarse en dos o más situaciones (p. ej., escuela, trabajo, casa).

d) La alteración es causa de un significativo distrés o impedimento en el

funcionamiento social, académico u ocupacional.

e) No debe aparecer exclusivamente durante el curso de un desorden penetrante de desarrollo, esquizofrenia u otro desorden psicótico y no se puede justificar tampoco por un desorden de humor, desorden de ansiedad, desorden disociativo o desorden de personalidad.

A diferencia del DSM III-R, el DSM IV distingue tres posibles tipos de desorden:

314.00. *Desorden de atención/hiperactividad predominando el tipo inatención.* Se encuentra el criterio A (1), el A (2) no se encuentra en los pasados 6 meses.

314.01. *Desorden de atención/hiperactividad con predominio de hiperactividad.* Se encuentra el A (2), pero el A (1) no se encuentra en los pasados 6 meses.

314.02. *Desorden de atención/hiperactividad combinado.* Se encuentra tanto el criterio A (1) como el A (2) en los pasados 6 meses.

314.9. *Desorden de atención/hiperactividad no especificado.* Categoría que se emplea para los desórdenes con prominentes síntomas de déficit de atención e hiperactividad-impulsividad, pero que no tienen los criterios diagnósticos para ser incluidos dentro del síndrome.

5. Métodos de evaluación

El diagnóstico de ADHD, igual que otros diagnósticos psiquiátricos, es complicado. El síndrome debe ser considerado como una etiqueta descriptiva que refleja un grupo de conductas que ocurren normalmente juntas; la tarea del que diagnostica es determinar si el niño está manifestando las conductas características de ADHD en un nivel inapropiado de desarrollo.

5.1. EVALUACIÓN FISIOLÓGICA

Examen neurológico. Normalmente se incluyen exploraciones que descubren signos de trastornos neurológicos leves, que se suelen evidenciar en el sistema motor o sensorial de los niños. Así pues, se suelen evaluar aspectos tales como el control muscular, la coordinación o el equilibrio.

Medidas autonómicas. Entre estas medidas destacan la medición de variables del sistema cardiovascular, como la tasa cardíaca o la presión sanguínea, respuestas electrodermales o la temperatura corporal.

Medidas electroencefalográficas. Utilizadas para medir las respuestas del sistema nervioso central, a través de electrodos externos fijados al cuero cabelludo del sujeto. Se debe tener en cuenta que estas medidas pueden no ser de interés para la valoración de la hiperactividad, ya que no todos los niños con este déficit muestran patrones EEG alterados.

Medidas del sistema endocrino y bioquímico. Cada día cobra más interés la

atención prestada a las hormonas y los neurotransmisores como determinantes de determinados patrones conductuales, entre los que se encuentran la hiperactividad o el déficit de atención.

La mejor característica que identifica a los niños ADHD es la manifestación conductual de su desorden. Por este motivo, el diagnóstico está basado, frecuentemente, en observaciones que los padres, profesores o terapeutas realizan de la conducta del niño.

Los procedimientos diagnósticos se dirigen a la observación de los ambientes y circunstancias en las que el niño manifiesta problemas; conocimiento que se lleva a cabo a través de procedimientos como la observación directa, entrevistas diagnósticas o determinadas pruebas normativas.

5.2.1. Entrevista diagnóstica

Entrevista al niño. El realizar una entrevista al niño va a depender de la edad, el nivel intelectual o la habilidad lingüística de éste. A través de la entrevista podemos conocer la existencia de retrasos en el desarrollo, falta de atención, impulsividad y desobediencia a las instrucciones, o las percepciones que el niño tiene sobre lo que se le pide, las relaciones con su familia o con los iguales.

Es necesario señalar que debe existir cierta precaución a la hora de realizar un diagnóstico sobre la base de las observaciones efectuadas durante la entrevista. Los niños ADHD, al igual que los demás, se comportarán bien en situaciones estructuradas y nuevas, particularmente aquellas que captan por completo su atención. De este modo, la información obtenida puede ser analizada como una fuente de datos aunque algo limitada en el proceso de diagnóstico.

Recientemente se han desarrollado entrevistas semiestructuradas y estructuradas para población infantil. Entre ellas podemos mencionar DICA/DICA P, DISC/DISC P, K-SADS, ISC o CAS, entre otras muchas. Este tipo de entrevistas intentan predecir posibles trastornos y nunca actuar como un instrumento para un diagnóstico específico de un determinado déficit.

Entrevistas a los padres. Una gran cantidad de información esencial se obtiene a través de la entrevista con los padres. Se valoran aspectos como características del problema, historia psiquiátrica, médica y de desarrollo, el ambiente educacional o la historia familiar.

Diversos detalles referidos al trastorno, como la edad de comienzo, frecuencia o perseverancia del problema a través de diferentes situaciones y escenarios, prácticamente sólo pueden ser dilucidados a través de una entrevista con los padres, de ahí que adquiera una enorme importancia el conocer las expectativas y el nivel de tolerancia de los diferentes miembros de la familia. Todos estos aspectos son importantes para el diagnóstico y posible tratamiento en el propio contexto, teniendo en cuenta los factores de riesgo y posibles

condiciones psicosociales. Se ha comprobado que a menudo factores como la falta de armonía marital, aislamiento social de la madre, la depresión del padre y el abuso de alcohol son más comunes en familias de niños ADHD (Befera y Barckley, 1985).

Entrevista al profesor. La entrevista al profesor es una parte esencial del proceso de valoración, porque los niños ADHD están expuestos al ambiente académico y/o a alteraciones conductuales en la escuela. La estructura de la escuela, sus demandas sobre el autocontrol, así como sus normas representan un escenario perfecto para provocar los síntomas de ADHD, en otros ambientes posiblemente estos problemas resulten menos evidentes y molestos.

La entrevista debería ir dirigida a conocer la naturaleza específica de los problemas del niño, incluyendo información sobre el comienzo, frecuencia, cronicidad, variaciones situacionales, etc. Además, el profesor puede aportar información sobre otros problemas potenciales que podrían aparecer en el niño (ansiedad, agresividad, conducta opositora, etc.).

MIRANDA, AMADO, JARQUE.

"Trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Una guía práctica". Ediciones Aljibe. Málaga, 2001. pp. 9 - 32.

1. QUÉ ES EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)

En todo momento tengo que estar controlándome para poder estar quieto y atento. Normalmente, cuando hago actividades que me gustan estoy incómodo, nunca encuentro la postura correcta con la que hacer el trabajo o lo que sea. En cambio, con lo que no me gusta empiezo a distraerme mentalmente, es decir, que empiezo a inventarme una historia o me duermo despierto y, cuando me doy cuenta de que estoy embobado, me vuelvo a poner a trabajar o a estar en la faena.

Me cuesta mucho terminar el trabajo, estar quieto en el sitio. No me gusta estar todo el rato haciendo la misma cosa. Por ejemplo, en el ordenador, cuando estoy jugando, voy cambiando de juego bastantes veces. Pero si el juego es todo el rato lo mismo no me gusta, y si va cambiando de pantalla o de personajes y de otras cosas, sí.

Muchas veces me siento diferente a los demás porque los demás pueden abrir un libro y ponerse a estudiar, en cambio yo, no.

Guillermo, un chico de 14 años con TDAH.

INTRODUCCIÓN

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un problema realmente serio para el niño que lo sufre y para las personas de su entorno social, -sobre todo los padres y los profesores-, por las implicaciones que conlleva en el funcionamiento cognitivo y social del sujeto, por la asociación que mantiene con la conducta antisocial y por su naturaleza esencialmente

crónica. La conducta cotidiana del niño con TDAH en clase, en casa y fuera de ella, se caracteriza a grandes rasgos por la impulsividad, la desatención, y la inquietud excesiva, manifestaciones que obviamente tienen una repercusión negativa en el rendimiento académico.

Los profesores y los padres de los niños con TDAH saben de los problemas que generan en clase y en el hogar. En muchas ocasiones, estos niños no han recibido tratamiento específico por la falta de preparación de padres y profesores para llevarlo a cabo. En otros casos, padres y profesores han esperado, más bien desesperado con sufrimiento para todos, que el niño madure conforme crezca sin obtener demasiado éxito en el empeño. Éste es un lujo que la sociedad no se puede permitir, ya que la suposición, bastante corriente antes, de que los problemas asociados con la hiperactividad desaparecían en la adolescencia, no se sostiene hoy con los datos disponibles. Sin duda algunos problemas de muchos niños hiperactivos van reduciéndose en su severidad, pero la mayoría de sus dificultades en el ajuste sociopersonal, sobre todo cuando no se han tratado, se mantienen en la juventud y en la adultez. En efecto, cuando no se llevan a cabo programas de tratamiento preventivos y eficaces dirigidos a estos niños de alto riesgo, más tarde además del sufrimiento humano existe un costo material mucho mayor. Además, el fracaso en el desarrollo del control inhibitorio que implica el TDAH potencia la vulnerabilidad a experimentar otras dificultades que limitan las posibilidades de desarrollo personal a distintos niveles. Ésta es la razón básica por la que, en los últimos años, la hiperactividad ha dejado de ser un problema médico para convertirse en un problema educativo de gran relevancia.

ANÁLISIS DIACRÓNICO DEL CONCEPTO DE TDAH

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es el término actual con el que se conoce a un síndrome caracterizado por deficiencias atencionales, impulsividad y un excesivo grado de actividad. El trastorno ha recibido a lo largo del tiempo otras denominaciones, a saber, "daño cerebral", "disfunción cerebral mínima", "reacción hiperkinética de la infancia", y "trastorno por déficit de atención", cambios terminológicos que reflejan el creciente conocimiento del síndrome a lo largo del tiempo por parte de profesionales de distintas disciplinas. Así, si nos remontamos al siglo pasado, el TDAH debería llamarse "enfermedad de Hoffman" en honor al médico alemán que en 1854 descubrió, por primera vez, un síndrome caracterizado por impulsividad, inquietud y bajo rendimiento. La primera descripción sistemática de las características básicas del trastorno fue llevada a cabo por Still en 1902 (en Barkley, 1982). Este médico inglés observó que algunos de los niños que trataba a diario tenían problemas atencionales, manifestaban una excesiva actividad motora, conductas impulsivas y agresivas, y en definitiva carecían de "control moral". Además, señaló como correlatos de esta escasa capacidad para internalizar reglas, problemas tales como la tendencia a la mentira, el robo, los déficits atencionales, una acusada inmadurez, escasa sensibilidad al castigo, labilidad emocional y elevada frecuencia de leves anomalías físicas. Still argumentó que estos síntomas tenían un substrato físico y que no estaban causados por deficiencias intelectuales, por una educación inadecuada, o por un ambiente familiar desestructurado, considerándolo como un trastorno crónico. Distintos autores observaron en las siguientes décadas que niños que habían sufrido daño cerebral presentaban síntomas similares a los que había descrito Still, lo que propició que se considerara la hiperactividad como un síndrome esencialmente neurológico.

Posteriormente, en los años 60, al observarse que la mayoría de los niños que padecían el trastorno no habían sufrido una lesión cerebral, se sustituyó la concepción de la hiperkinesia como un trastorno del comportamiento, resultante de una lesión cerebral, por el concepto de disfunción cerebral mínima. Ésta fue descrita por primera vez por Clements (1966) como un "trastorno de la conducta y del aprendizaje que experimentan niños con una inteligencia normal", que se asocia a disfunciones del sistema nervioso central. El trastorno quedaba caracterizado por síntomas tales como hiperactividad, desajustes perceptivo-motores, inestabilidad emocional, deficiencias de atención y coordinación general, impulsividad, trastornos de la audición y del habla, deficiencias de la memoria y del pensamiento, signos neurológicos menores y/o irregularidades electroencefalográficas, y dificultades específicas en el aprendizaje. Sin embargo, la comunidad médica y la comunidad educativa adoptaron posturas diferentes, de manera que mientras que la literatura médica aceptó el concepto de disfunción cerebral mínima considerándola como un síndrome médico, la literatura educativa describió a los sujetos afectados como niños con dificultades en el aprendizaje.

La panorámica experimentó un nuevo cambio cuando Virginia Douglas (1972) argumentó que la deficiencia central de los niños hiperactivos no era el excesivo grado de actividad, sino la incapacidad para mantener la atención y controlar la impulsividad, otorgando mayor importancia a las dimensiones cognitivas que a las conductuales. La perspectiva de Douglas supuso una vuelta al planteamiento de Still, y ha influido poderosamente en la interpretación actual del trastorno que se refleja en los dos últimos sistemas de clasificación internacional, es decir, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV) (APA, 1994) y el Sistema de Clasificación Internacional de los Trastornos Mentales (ICD-10) (WHO, 1992).

PERSPECTIVA ACTUAL

En el Sistema de Clasificación Internacional de los Trastornos Mentales (ICD-10), la hiperactividad, denominada Trastorno de la actividad y la atención, queda comprendida dentro del grupo de los trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo en la infancia y la adolescencia, concretamente en el subgrupo de trastornos hipercinéticos que contempla cuatro entidades diagnósticas diferenciadas: el trastorno de la actividad y de la atención, el trastorno hipercinético disocial, otros trastornos hipercinéticos y el trastorno hipercinético no especificado. Por su parte, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV) incluye el trastorno por déficit de atención con hiperactividad dentro de los trastornos de inicio en la infancia y adolescencia, concretamente en el grupo de trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, junto con el trastorno disocial y el trastorno negativista desafiante.

Los criterios específicos que se incluyen en el DSM - IV para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), y en el ICD-10 para el diagnóstico del trastorno hipercinético (THC), recogen un listado similar de 18 síntomas, referidos a conductas de inatención, hiperactividad e impulsividad, coincidiendo también en la necesidad de que los síntomas se mantengan a lo largo del tiempo y a través de las distintas situaciones. Además, los desajustes deben ser clínicamente significativos y manifestarse al menos en dos contextos diferentes (ver tabla 1).

En definitiva, a pesar de los cambios terminológicos y del diferente énfasis que se ha dado a las manifestaciones concretas del trastorno hiperactivo a lo largo del tiempo,

los síntomas considerados como centrales no han sufrido apenas cambios. Como ya hemos comentado, en la actualidad, tanto el ICD-10 como el DSM-IV siguen destacando como síntomas esenciales del trastorno las dificultades en la atención, la impulsividad y la sobreactividad. Las manifestaciones se pueden detectar con claridad entre los 6 y 9 años y se incrementan de forma pronunciada con la edad.

Además, resultan inapropiados desde un punto de vista evolutivo, se evidencian en características conductuales específicas, tienen repercusiones negativas sobre el desarrollo cognitivo, personal y social, e interfieren significativamente en el aprendizaje escolar y en la adaptación sociopersonal general del sujeto.

Pero, si bien los criterios diagnósticos para el TDAH contemplados en la ICD-10 y el DSM-IV son similares, el acuerdo entre los dos sistemas de clasificación no es total. Una característica específica del ICD-10 no compartida por el DSM-IV es la exigencia de la presencia de los tres síntomas esenciales para realizar un diagnóstico positivo de TDAH. En concreto, requiere al menos seis síntomas de inatención, tres de hiperactividad y uno de impulsividad. Sin embargo, de acuerdo con el planteamiento del DSM-IV, tanto las dificultades de atención como la hiperactividad-impulsividad, pueden producir un diagnóstico positivo, de tal forma que se plantea la existencia de tres subtipos diferenciados de TDAH, esto es, un subtipo predominantemente inatento, aplicable a aquellos casos que cumplan como mínimo seis de los nueve síntomas del apartado de inatención (TDAH-I); un subtipo predominantemente hiperactivo-impulsivo, aplicable a los niños que reúnan al menos seis de los nueve síntomas del apartado de hiperactividad-impulsividad (TDAH-HI); y un tipo combinado, para los que cumplan ambos criterios (TDAH-C).

Desatención	Hiperactividad	Impulsividad
No presta suficiente atención a los detalles	Mueve en exceso manos y pies	Habla en exceso (ICD-10)
Tiene dificultades para mantener la atención	Abandona su asiento en la clase	Responde de forma precipitada a las preguntas
Parece no escuchar	Corre o salta	Tiene dificultades para guardar el turno
No finaliza las tareas	Tiene dificultades para jugar tranquilamente	Intempe a otros
Tiene dificultades para organizar las tareas	Excesivo movimiento (DSM-IV)	
Evita el esfuerzo mental sostenido	Habla en exceso (DSM-IV)	
Pierde objetos		
Se distrae por estímulos irrelevantes		
Es olvidadizo		

Tabla 1. Dominios de síntomas para el TDAH en el ICD-10 y el DSM-IV

Los niños hiperactivos del subtipo predominantemente inatento (TDAH-I) presentan unos patrones concretos de problemas atencionales: suelen ser lentos, perezosos, despistados, descuidados, apáticos, inactivos, callados y con tendencia a soñar despiertos. Estas deficiencias reflejan su incapacidad para mantener y cambiar deliberada y adecuadamente el foco de atención, afectando en la mayoría de los casos al rendimiento escolar. Así, suelen encontrar frecuentes excusas para posponer la realización de las tareas, pierden el tiempo con cualquier material y son sumamente desorganizados en sus trabajos escolares. Posiblemente, una de las razones del fracaso escolar en estos estudiantes radica en los problemas que manifiestan en relación con la memoria a corto plazo, que afectan a su vez a áreas curriculares como la comprensión lectora y el cálculo mental. A título de ejemplo, con respecto a la lectura, las deficiencias en la memoria de trabajo dificultan el recuerdo del principio del párrafo cuando está llegando al final. En relación con las matemáticas, las dificultades se evidencian principalmente en la memorización de las tablas de multiplicar, y en la resolución de problemas. No obstante, a pesar de estas dificultades estos niños no suelen manifestar comportamientos disruptivos, se comportan bien y guardan silencio, por lo que suelen pasar desapercibidos en el aula.

Los niños con un TDAH del subtipo predominantemente hiperactivo-impulsivo manifiestan un exceso de actividad motora y escaso autocontrol. Parecen incansables, son excesivamente inquietos y experimentan serias dificultades para permanecer sentados. Incluso cuando logran estar sentados suelen mover continuamente los brazos y las piernas, manipulan los objetos hasta que los rompen, y hacen ruidos improcedentes. No obstante, esta excesiva actividad motriz se suaviza a medida que el niño crece, convirtiéndose en la adolescencia y en la etapa de vida adulta en sentimientos subjetivos de inquietud.

Por otro lado, la impulsividad que presentan estos niños se refleja esencialmente en dificultades para demorar las gratificaciones, respetar los turnos, y seguir las normas del aula y del hogar. Son muy impacientes y no piensan en los peligros que se pueden derivar de sus conductas, por lo que a menudo sufren accidentes. Además, estos niños se frustran fácilmente y con frecuencia tienen estallidos emocionales. Estas manifestaciones de escaso autocontrol repercuten negativamente en las relaciones que mantienen con los demás, provocando discusiones y peleas continuas. En la escuela dan respuestas incorrectas antes de que el profesor haya terminado de formular las preguntas. Asimismo, realizan las tareas escolares de forma descuidada y precipitada, por lo que sus trabajos suelen estar incompletos e incluyen numerosos errores.

Por último, los niños con un trastorno por déficit de atención del subtipo combinado manifiestan tanto síntomas de inatención como de hiperactividad-impulsividad, por lo que son los que plantean una problemática de mayor severidad. Es más, sus déficits afectan negativamente tanto al comportamiento como al aprendizaje y, a lo largo del desarrollo se asocia con un riesgo mayor de experimentar dificultades importantes en el ajuste sociopersonal futuro. En definitiva, las importantes repercusiones que conlleva, unido a que es el subtipo de TDAH que presenta una mayor prevalencia, determina que la mayoría de las investigaciones incluyan en sus muestras niños con TDAH del subtipo combinado.

LA PROYECCIÓN HACIA EL FUTURO

No resulta muy aventurado pronosticar que en las nuevas versiones que aparezcan de los sistemas de clasificación internacional, el actual TDAH/THC se re denomine "trastorno por déficit en el control inhibitorio", dada la acumulación de evidencia empírica que está avalando esta conceptualización. En efecto, la mayoría de los modelos teóricos propuestos para explicar el TDAH en la última década se basan en el constructo de impulsividad, haciéndose referencia a aspectos relacionados con una aversión a la demora, una inclinación a buscar recompensas inmediatas, un fallo en la previsión de las consecuencias de la respuesta, un déficit en la autorregulación o un estilo de respuesta rápido e impreciso. En particular, Barkley (1997, 1998a) ha elaborado un modelo integrador de la hiperactividad cuyo eje fundamental consiste en la interpretación de la impulsividad conductual como un indicador significativo de un proceso de desinhibición más general. El modelo posee un gran valor explicativo porque ha conseguido integrar de forma coherente el amplio espectro de problemas que experimentan los niños hiperactivos. Concretamente, Barkley ha argumentado que los fallos en la inhibición conductual inciden de forma negativa en cuatro funciones neuropsicológicas que dependen de la inhibición conductual para su efectiva ejecución: a) memoria de trabajo; b) autorregulación del afecto y de la motivación; c) internalización del lenguaje; y d) procesos de análisis y síntesis (generación de reglas nuevas y flexibilidad). Todas las funciones ejecutivas, según Barkley, son formas de comportamiento encubiertas que derivan de formas equivalentes más públicas y externas, que en el proceso de desarrollo se han convertido progresivamente en formas más privadas e inobservables. Su misión es aportar al sujeto información con una representación interna y que ejerce una influencia controladora sobre el último componente que incluye en su modelo: el sistema de control motor y de ejecución. También son el origen de un nuevo tipo de respuesta sostenida (atención), que surge de la conducta propositiva, diferente al tipo de atención que está controlado por las contingencias inmediatas. En resumen, "es la acción coordinada de estas funciones lo que permite y produce la autorregulación normal humana" (Barkley, 1997, p. 156).

CAUSAS DEL TDAH

Aunque todavía no se ha producido un acuerdo total entre los investigadores sobre cuáles son las causas exactas del TDAH, hoy en día no cabe duda que constituye un trastorno neurobiológico ocasionado por una amplia variedad de factores biológicos y hereditarios. Por otra parte, aunque las variables ambientales no desempeñan un rol causal, pueden aumentar o reducir la vulnerabilidad de un sujeto a la hiperactividad, así como modular la severidad del trastorno.

Factores biológicos y genéticos

Entre los factores biológicos no genéticos que se han señalado como causas del TDAH destacan las complicaciones prenatales, perinatales, y postnatales, tales como el consumo materno de alcohol, drogas o tabaco durante el embarazo, el bajo peso al nacimiento, la hipoxia, el retraso en la maduración neurológica o lesiones cerebrales que repercuten negativamente en el control cerebral de actividades que son relevantes. Recientes estudios que han empleado avanzadas técnicas de neuroimagen han comprobado que los lóbulos frontales y los circuitos de los ganglios basales de los niños con TDAH, -regiones cerebrales que regulan la inhibición de las respuestas, la planificación y la flexibilidad mental-, presentan un funcionamiento defectuoso. De hecho, en algunos niños hiperactivos la corteza prefrontal derecha, dos de los ganglios basales (el núcleo caudado y el globo pálido) y algunas zonas del cuerpo calloso que vinculan las regiones cerebrales frontales y parietales, tienen un tamaño significativamente más reducido, en comparación con los niños normales (Castellanos, Giedd, Eckburg, Marsh, y cols., 1994). No obstante, todavía no se conoce por qué estas estructuras cerebrales son más pequeñas en los sujetos con TDAH, aunque se sospecha que la presencia de mutaciones de algunos genes, que son muy activos en estas áreas cerebrales, juega un importante papel en este sentido y que la hereditabilidad del trastorno es poligenética.

En efecto, tanto los investigadores como los clínicos han observado reiteradamente que el TDAH tiene un componente genético substancial. La mayoría de los niños hiperactivos tienen algún pariente afectado en mayor o en menor medida por el mismo trastorno. Los estudios de familias indican que entre un 55% y un 91 % de los niños hiperactivos han heredado el trastorno (Lopera, Palacio, Jiménez, Villegas y cols., 1999). Concretamente, los hijos de padres con un TDAH tienen hasta un 50% de probabilidades de sufrir el mismo problema, y la presencia de TDAH en los gemelos univitelinos es del 51 %, mientras que en los gemelos dicigóticos es del 33%. Por otro lado, la investigación está poniendo de manifiesto que los genes afectados en los sujetos hiperactivos son los encargados de dirigir la manera en la que el cerebro utiliza la dopamina, una sustancia química cerebral que nos ayuda a mantenernos preparados para la acción pero sin dejar que los estímulos irrelevantes nos distraigan. Así, un nivel adecuado de dopamina nos permite prescindir de los estímulos innecesarios y mantenernos atentos a las informaciones relevantes. En condiciones normales, la dopamina que se libera se adhiere a los receptores dopaminérgicos de ciertas neuronas para transmitir su mensaje, mientras que los transportadores dopaminérgicos la absorben para que posteriormente pueda ser reutilizada. Sin embargo, las personas con TDAH, de acuerdo con los hallazgos de recientes investigaciones, pueden sufrir alteraciones en el gen de los receptores de la dopamina, o en el gen de los transportadores de la dopamina. La consecuencia de estas alteraciones es la generación de receptores menos sensibles a la dopamina, o transportadores hipereficaces que absorben la dopamina tan rápidamente que no dejan al neurotransmisor tiempo suficiente para adherirse a los receptores dopaminérgicos de una neurona vecina. El resultado, en síntesis, es un proceso de transmisión de la dopamina defectuoso que provoca que el sujeto con TDAH disponga de menores niveles de dopamina que los

sujetos normales. Esta disfunción química afecta sobre todo a las áreas del cerebro responsables de la inhibición del comportamiento inadecuado (los lóbulos frontales y los ganglios basales), por lo que se manifiesta en un déficit en el autocontrol que impide a los sujetos hiperactivos internalizar y aplicar adecuadamente las cuatro funciones ejecutivas necesarias para implicarse con éxito en actividades mentales, a saber, memoria de trabajo, internalización del lenguaje autodirigido, control de las emociones y de la motivación y reconstitución.

En resumen, el TDAH posiblemente está ocasionado por el funcionamiento defectuoso de los lóbulos frontales y los ganglios basales (circuito frontoestriado), que son las regiones cerebrales que se encargan de regular la inhibición de las conductas inapropiadas y el auto control. Además, el TDAH se asocia a una disfunción química que provoca que los sujetos hiperactivos tengan menores niveles de dopamina que los sujetos normales principalmente en estas regiones cerebrales que son ricas en inervación dopaminérgica. Esta disfunción explicaría las dificultades que experimentan para prestar atención a los estímulos relevantes y para controlar las respuestas inapropiadas.

Factores ambientales

Las variables del entorno del niño no son la causa del TDAH pero contribuyen significativamente al desarrollo, y por lo tanto al pronóstico, de los problemas comportamentales e interpersonales que experimentan los niños afectados por este trastorno. Las interacciones que se producen entre los factores orgánicos y los ambientales tales como un pobre ejercicio de la paternidad, psicopatologías de los padres, bajo estatus socioeconómico o estrés psicosocial de la familia, tienen una gran importancia en la modulación del trastorno. Además, nuestra sociedad ha experimentado en este siglo cambios sociales radicales, que han creado unas condiciones sociales que intensifican aún más los síntomas del TDAH: el trabajo sedentario que exige una concentración mental prolongada, la gratificación instantánea que proporciona la tecnología electrónica, las altas tasas de divorcio y de familias no normativas, y el estrés que supone para las familias el ejercicio profesional de ambos padres.

PREVALENCIA DEL TDAH

El TDAH es uno de los trastornos infantiles más frecuentemente diagnosticados por médicos de familia, pediatras, neuropediatras, psicólogos y psiquiatras de niños y adolescentes. Entre un 3% y un 5% de los niños de la población escolar presenta el trastorno, mientras que la prevalencia es mucho mayor entre los niños y los adolescentes de poblaciones psiquiátricas, ascendiendo a porcentajes que oscilan entre el 30% y el 50% (American Psychiatric Association, 1994). En base a estas estimaciones cabe esperar que al menos un niño de cada clase puede ser hiperactivo.

Con respecto a la prevalencia de los diferentes subtipos de TDAH que delimita el

DSM-IV, los estudios que han empleado muestras clínicas han encontrado que el subtipo combinado es el más frecuente, mientras que las investigaciones que han incluido muestras de sujetos sin remisión clínica han mostrado una prevalencia significativamente superior del subtipo con predominio de inatención.

Por otra parte, existe una mayor incidencia del TDAH en varones que en mujeres. Un trabajo desarrollado con una amplia muestra de niños de edades comprendidas entre los 4 y los 16 años encontró datos de prevalencia del 9% para los varones y del 3,3% para las mujeres, resultados similares a los obtenidos por estudios anteriores, y superiores a los que han utilizado exclusivamente los juicios clínicos (Szatmari, Offord y Boyle, 1989). Otros estudios han obtenido proporciones de 5 a 1 e incluso de 9 a 1 (DSM-IV, 1995). En contraposición, entre los adolescentes la proporción de varones y mujeres con TDAH está equilibrada, esto es, 1: 1 (Cohen, Cohen, Karen y cols., 1993). Finalmente, la comparación de datos internacionales de prevalencia del TDAH resulta difícil debido a la diversidad de los criterios diagnósticos y métodos de evaluación utilizados. No obstante, los datos de los que se disponen no señalan diferencias culturales que sean llamativas.

CURSO EVOLUTIVO DE LOS SUJETOS HIPERACTIVOS

El TDAH constituye una deficiencia evolutiva de carácter crónico que merma significativamente la capacidad de las personas que lo sufren para enfrentarse a las exigencias ambientales a lo largo de todo el ciclo vital. En efecto, numerosos trabajos prospectivos y retrospectivos han demostrado que entre un 50% y un 80% de los niños hiperactivos siguen experimentando dificultades significativas relacionadas con los síntomas del trastorno durante la adolescencia y la etapa de vida adulta. Al menos la mitad de los niños hiperactivos continúan manifestando síntomas del trastorno en etapas posteriores de su desarrollo. No obstante, aunque las manifestaciones esenciales del trastorno se mantienen con una considerable consistencia a lo largo de todo el ciclo vital, también sabemos que estos síntomas se van modulando en función de los estadios evolutivos por los que atraviesa el sujeto.

Período de la primera infancia

La información que ofrecen las historias clínicas de los niños hiperactivos indican que la mayoría de ellos fueron bebés con un temperamento difícil caracterizado por una dificultad notable para adaptarse a las situaciones nuevas, planteando serios problemas su crianza cuando se alteraban las rutinas. Además, los padres recuerdan que sus hijos hiperactivos reaccionaban de forma desproporcionada ante los estímulos del ambiente, se mostraban irritables y demandaban una atención continua, eran excesivamente activos y presentaban una baja tolerancia a la frustración. Otro dato de notable interés se refiere a las dificultades que suelen experimentar en el establecimiento de los hábitos de alimentación y de sueño. En efecto, se ha comprobado que la mayoría de estos niños duermen menos horas de lo habitual en estas edades y a menudo se despiertan

durante la noche llorando o gritando, manifestando además patrones irregulares de respiración y de latidos cardíacos en la fase de sueño REM. En relación con las pautas de alimentación, los padres a menudo informan de que los problemas de sus hijos hiperactivos adquieren especial relevancia cuando se comienza a sustituir el biberón por los alimentos sólidos. Posteriormente, también se observa que la mayoría de estos niños suelen ser caprichosos y obstinados con las comidas y con cierta frecuencia tienen cólicos.

Este patrón de comportamiento típico de los sujetos hiperactivos en la primera infancia genera, incluso en los padres más competentes, sentimientos de ineficacia personal, frustración, enojo y rechazo, que afectan negativamente a la interacción que mantienen con sus hijos, conduciéndoles a menudo a aplicar pautas de disciplina bien excesivamente permisivas y solícitas, o bien extremadamente autoritarias. Como consecuencia, los problemas de relación que se establecen entre los padres y el niño en estos momentos tienen un impacto negativo sobre el desarrollo futuro del niño.

Etapas de Educación Infantil

Aunque en esta etapa evolutiva resulta complicado distinguir a los niños hiperactivos de sus compañeros normales, las observaciones de los padres y de los profesores indican de forma consistente que en los niños con TDAH se produce una exageración de las conductas típicas de los preescolares sin problemas atencionales. Los padres describen a sus hijos preescolares con TDAH como niños excesivamente inquietos que actúan como si estuvieran impulsados por un motor. Como consecuencia de sus elevados niveles de actividad, inatención e impulsividad sufren con frecuencia accidentes tanto en la escuela como en el hogar. Además, los preescolares hiperactivos, especialmente los varones, también suelen manifestar conductas desobedientes, desafiantes y opositoras, alcanzando niveles significativamente superiores a los que presentan sus compañeros normales. Las explosiones emocionales en forma de "rabietas" también son frecuentes, especialmente en lugares públicos. Estos comportamientos suelen dejar en evidencia a los padres, cuya capacidad para afrontar la educación de sus hijos termina siendo cuestionada por otros adultos.

Los niños preescolares con TDAH también se distinguen de sus compañeros normales en medidas observacionales de atención en el aula, centran menos su atención en las tareas, especialmente cuando son monótonas y no les permiten utilizar diferentes modalidades sensoriales. También el comportamiento de estos niños en las situaciones de juego es muy significativo. Generalmente despliegan un juego más inmaduro, funcional y sensoriomotor, -en el que destacan principalmente los movimientos musculares repetitivos con o sin objetos-, y menos simbólico y constructivo, utilizando los juguetes de un modo monótono y estereotipado. Experimentan además serias dificultades para jugar solos y muestran una enorme curiosidad por los juguetes novedosos, aunque no los utilizan para jugar sino para manipularlos hasta que los rompen. Cuando se deciden a jugar con otros niños no suelen seguir las reglas del juego, no aceptan perder, despliegan escasas conductas de cooperación e intentan imponer su voluntad a toda costa, lo que genera continuas

discusiones con sus compañeros. Como consecuencia, terminan siendo rechazados por los demás niños y excluidos de eventos sociales como las fiestas de cumpleaños.

Por último, también se ha observado que algunos preescolares hiperactivos desarrollan hábitos nerviosos como la onicofagia, se muestran con frecuencia tensos y ansiosos, tienen en ocasiones cólicos, dolores de cabeza y de estómago, y experimentan problemas del habla y del lenguaje. En este sentido, se ha comprobado que experimentan dificultades tanto a la hora de llevar a cabo una conversación interna, como en el desarrollo de habilidades efectivas de comunicación con otras personas.

En resumen, todas estas conductas problemáticas junto con las demandas continuas de atención y la insaciable curiosidad por el ambiente que manifiestan estos niños, plantean grandes retos a los padres y profesores en relación con la crianza y educación. Los adultos necesitan controlar el comportamiento de los niños con TDAH de forma más intensa y frecuente de lo habitual con otros niños que no presentan esta problemática. De hecho, se ha comprobado que las madres de los niños frecuencia órdenes, críticas, supervisión continua y castigos, en comparación con las madres de los niños preescolares hiperactivos son más directivas con sus hijos, y les proporcionan con más normales. La información que aportan las entrevistas clínicas también evidencian las dificultades que experimentan estas madres para encontrar niñeras que cuiden a sus hijos. Ante esta panorámica no resulta difícil comprender que los padres y las madres afirmen que sus vidas son mucho más estresantes en relación con sus roles parentales en comparación con los padres de niños sin TDAH.

Etapas escolar

Cuando el niño hiperactivo comienza la etapa de escolarización formal llegan a ser especialmente evidentes sus dificultades para permanecer sentado, inhibir las conductas impulsivas, prestar atención y seguir las instrucciones de los profesores. Asimismo, se agudizan sus problemas para compartir, cooperar, e interactuar adecuadamente con sus compañeros. Por ello, suele ser al principio de este período cuando son diagnosticados la mayoría de los niños hiperactivos.

En relación con el rendimiento académico, los escolares hiperactivos presentan patrones de ejecución variables a lo largo del tiempo, de forma que algunos días son capaces de realizar una actividad correctamente y terminada en el tiempo establecido, mientras que otros días no consiguen completar las mismas tareas. Además, sus pupitres suelen estar desordenados y pierden con frecuencia los libros y otros materiales escolares.

En la etapa escolar se evidencian con mayor claridad las deficiencias atencionales y organizativas de los estudiantes con TDAH y sus repercusiones negativas sobre el funcionamiento académico y conductual, probablemente porque aumentan considerablemente las exigencias en clase. Dedicar menos tiempo al estudio, despliegan un menor esfuerzo para conseguir sus objetivos académicos y emplean estrategias de aprendizaje de un nivel de elaboración significativamente más bajo (O'Neill y Douglas, 1991). Aproximadamente un 21,4% de estudiantes hiperactivos de 4° y 5° curso de Primaria asisten a clases de educación especial, un 42,4% han

repetido ya uno o más cursos, el 148% presenta un rendimiento académico inferior al que cabría esperar de acuerdo con su edad y nivel de inteligencia, y el 81,6% necesita ayuda diaria para poder realizar sus deberes escolares (Miranda, Presentación y López, 1995).

Con el conocimiento de que estos niños son inteligentes, algunos profesores consideran que los resultados escolares negativos que obtienen se deben a que son vagos y no quieren trabajar. Otros profesores piensan que son inmaduros y recomiendan a los padres que repitan curso creyendo que el problema desaparecerá con el tiempo. Sin embargo, estas dos formas de entender el trastorno y el consiguiente proceso de toma de decisiones que conlleva no resultan adecuados para tratar de ayudar al niño hiperactivo.

En casa, los padres se quejan a menudo de que sus hijos con TDAH no aceptan las responsabilidades y las tareas familiares que se les encomiendan, y los hermanos se sienten cansados y enojados por tener que comprender continuamente las conductas disruptivas que despliegan. También algunos hermanos desarrollan resentimiento y celos porque tienen que realizar más tareas en casa que sus hermanos hiperactivos, y sin embargo reciben mucha menos atención por parte de sus padres.

La competencia social de los estudiantes hiperactivos también es significativamente más baja que la de sus compañeros normales. En estas edades muchos niños realizan actividades extraescolares, como asistir a clases de música, practicar deportes, o pertenecer a clubs o grupos de scouts. Sin embargo, los escolares hiperactivos, a causa de sus deficientes habilidades sociales, suelen ser poco tolerados e incluso expulsados de estos grupos con bastante frecuencia. Es precisamente en estos momentos cuando se agudiza el rechazo social que ya comenzaron a experimentar en la etapa de preescolar. Es muy probable que esta escasa habilidad para hacer y mantener amigos en su grupo de compañeros esté determinando la preferencia de muchos estudiantes hiperactivos por jugar con niños más pequeños.

Como consecuencia del fracaso escolar y del rechazo social que sufren, muchos escolares hiperactivos comienzan a manifestar sentimientos de incompetencia e insatisfacción personal y desarrollan un concepto negativo de sí mismos. Además, ya en la etapa de la preadolescencia un porcentaje substancial de estos niños cumple los criterios del trastorno oposicionista desafiante y desarrolla síntomas del trastorno de conducta. También en estas edades entre un 60% y un 80% de los niños hiperactivos está recibiendo medicación estimulante, y aproximadamente la mitad está asistiendo a algún tipo de terapia familiar y/o individual (Faraone, Biederman, Lehman y cols., 1993).

Período de la adolescencia

Los intensos cambios físicos, emocionales y mentales que experimentan los adolescentes pueden provocar discusiones entre padres e hijos, así como manifestaciones de comportamientos oposicionistas y desafiante s contra las figuras de autoridad. Además, en estas edades se multiplican las posibilidades y opciones vitales para los adolescentes (conducción, drogas, alcohol, relaciones sexuales) que les obligan a tomar decisiones importantes. En el caso de los jóvenes hiperactivos todos

estos cambios y los riesgos que a menudo conllevan aumentan de una forma dramática, ya que además de presentar las dificultades propias de estas edades, tienen más probabilidades de manifestar un bajo rendimiento académico, inadaptación escolar, aislamiento social, depresión, baja auto estima, etc. .. La problemática todavía se complica más en esta etapa de la vida porque aumenta considerablemente la asociación entre la hiperactividad y los trastornos de conducta. Así, se ha encontrado que más del 60% de los adolescentes con TDAH cumple también los criterios del trastorno oposicionista desafiante y aproximadamente en un 43% de los jóvenes la hiperactividad se asocia con el trastorno de conducta. Pero lo más grave es que los adolescentes hiperactivos con un trastorno de conducta asociado se implican de dos a cinco veces más que los controles y que los hiperactivos puros en el uso y abuso de tabaco, alcohol y marihuana (Barkley, 1998b). No resulta sorprendente, pues, que a los catorce años sea significativamente superior el número de jóvenes hiperactivos que han tenido problemas con la justicia y han sido expulsados de la escuela en más de una ocasión, en comparación con sus compañeros sin TDAH. Por otra parte, su pobre control del impulso explica la mayor incidencia de accidentes de tráfico y de multas por infracciones, -debidas principalmente a conducir a gran velocidad-, que tienen los jóvenes hiperactivos cuando se les compara con los adolescentes normales.

También los adolescentes hiperactivos se diferencian de sus compañeros normales en relación con su bajo rendimiento académico, presentando una ejecución significativamente inferior en habilidades de deletreo, aritmética, y comprensión de la lectura. De ahí el mayor número de suspensos, de repetición de cursos y de abandono de los estudios que experimentan estos jóvenes. En el dominio social, los problemas que experimentaban cuando eran niños ahora son más acuciantes, ya que además de presentar en muchos casos problemas de conducta más severos, arrastran desde la infancia un estatus social de rechazo. Es más, no suelen estar interesados en los deportes y cuando lo están es muy improbable que pertenezcan o se mantengan en un equipo porque no dedican suficiente tiempo a los entrenamientos y no consiguen en la mayoría de los casos cumplir las normas de disciplina que se les imponen.

Concluyendo, puesto que el auto concepto en este período evolutivo depende en gran manera de los logros académicos, sociales, artísticos y deportivos, dominios en los que suelen fracasar los sujetos hiperactivos, una proporción importante de estos adolescentes no tienen confianza en sí mismos y experimentan sentimientos de indefensión y síntomas depresivos.

Período de vida adulta

Por lo general, aunque las conductas impulsivas e hiperactivas se atenúan en la etapa de vida adulta, suele persistir la sensación de inquietud, la tendencia a manifestar comportamientos faltos de premeditación, los problemas atencionales, la desorganización, la escasa memoria a corto plazo y las dificultades para mantener las rutinas diarias en el trabajo y en el hogar. Los informes clínicos señalan que los adultos en los que persiste la sintomatología del TDAH han completado menos años de escolaridad, distribuyen y gastan peor su dinero, organizan deficientemente las tareas

domésticas, tienen menos habilidad para manejar las actividades de sus hijos, muestran una capacidad reducida para desarrollar un trabajo independiente y sin supervisión, y manifiestan una progresión en el estatus educativo y ocupacional significativamente más lenta.

PROBLEMAS ASOCIADOS

La mayoría de los niños hiperactivos padecen además de los síntomas centrales del trastorno otros problemas asociados. Los correlatos más frecuentes incluyen los trastornos del lenguaje, los problemas perceptivo-motores, las dificultades en el aprendizaje, las relaciones sociales conflictivas, el trastorno oposicionista desafiante y el trastorno de conducta, los trastornos afectivos y de ansiedad, los tics y el síndrome de Gilles de la Tourette.

TDAH, trastornos de lenguaje y trastornos perceptivo-motores

Las dificultades de lenguaje aparecen asociadas al TDAH con bastante frecuencia. En términos generales, se suele aceptar que aproximadamente un 20% de los niños hiperactivos tienen problemas del lenguaje (Dykman y Ackerman, 1991). Desde un punto de vista funcional son suficientemente eficaces en la comunicación, principalmente cuando se les compara con niños que presentan un déficit específico en el desarrollo del lenguaje. No obstante, a pesar de que disponen de un lenguaje suficiente e incluso a veces excesivo, cuando realizan tareas lingüísticas su rendimiento suele ser significativamente inferior al de los niños normales. Las tareas lingüísticas requieren niveles altos no sólo de atención, sino también de inhibición, memoria de trabajo, planificación y organización, aspectos en los que los niños hiperactivos presentan bastantes dificultades. Por lo tanto, es muy probable que los requerimientos cognitivos de dichas tareas sean los que determinan su bajo rendimiento, más que los déficits en el dominio del lenguaje per se.

Por otra parte, los niños con TDAH suelen presentar una conducta lingüística pragmática peculiar, que les distingue de los niños sin deficiencias atencionales: hablan más durante el habla espontánea, experimentan problemas para reconocer y mantener los turnos de palabra durante una conversación, utilizan más palabras soeces y expresiones escatológicas, son menos capaces de adaptar su lenguaje a la personalidad de su interlocutor y se dirigen de la misma forma a sus compañeros que a sus profesores.

Además, tienen escasas habilidades narrativas: reproducen menos información y presentan una menor organización cuando narran una historia. No obstante, se ha comprobado que estos déficits en la producción de las narraciones aparecen especialmente cuando la información no está visualmente presente o no posee una secuencia predecible, ya que estas características incrementan las demandas de planificación interna, organización y control simultáneo de la información. En otras palabras, los déficits en la producción de las historias deben ser atribuidos a los

requerimientos de planificación interna, organización y control simultáneo de la información, más que a un déficit de memoria per se.

También el desarrollo psicomotor de muchos escolares hiperactivos suele ser deficiente. Así, presentan con frecuencia movimientos rígidos y carentes de flexibilidad, así como problemas en la coordinación motora y en la escritura. Esta inmadurez y falta de coordinación motriz se manifiesta en la motilidad fina, de manera que su torpeza manual les dificulta la realización de tareas como atarse los zapatos. También es significativo el número de niños hiperactivos que tienen caídas y tropezones frecuentes como consecuencia de sus deficiencias en la motilidad gruesa. En ocasiones, pueden aparecer también movimientos involuntarios, como sincinesias o diadocosinesias, y disgrafoestesia. La literatura indica que un subgrupo de niños hiperactivos presentan sincinesias, y/o disgrafoestesia (dificultades para identificar figuras dibujadas sobre la piel).

MIRANDA, AMADO, JARQUE.

"Trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Una guía práctica".
Ediciones Aljibe. Málaga, 2001. pp 32 - 39.

TDAH Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

La revisión de la literatura constata la presencia de una asociación importante entre los problemas atencionales y las dificultades para aprender. Debido a sus problemas de atención, memoria y control ejecutivo, la mayoría de los niños hiperactivos presentan un bajo rendimiento escolar que se refleja en la obtención de peores calificaciones y una mayor asistencia a aulas de educación especial que sus compañeros sin deficiencias atencionales. Según datos procedentes de EEUU de la mitad de los niños con TDAH necesitan tutorías académicas, alrededor de un 30% repiten curso y asisten a uno o más programas de educación especial y, lo que es más preocupante no terminan con éxito la enseñanza secundaria (Weiss y Hechtman, 1993). Pero, además del bajo rendimiento algunos de ellos experimentan trastornos específicos de aprendizaje que afectan específicamente a las áreas de la lectura, escritura y matemáticas.

Acceso al léxico. Algunos estudios sugieren que la prevalencia de dificultades de aprendizaje de la lectura en los niños con TDAH no es más alta que la prevalencia en la población general, mientras que otros indican que el porcentaje es superior al encontrado en grupos controles. La naturaleza de la asociación entre TDAH y los diferentes tipos de dislexia todavía es incierta, aunque diferentes investigaciones empíricas señalan que las habilidades fonológicas son procesos neurológicamente disociados del control ejecutivo y que los déficits en el procesamiento fonológico y las deficiencias lingüísticas constituyen un fuerte predictor de la dislexia, pero no del trastorno de atención (Riccio y Jemison, 1998). Tales datos sugieren que las dificultades en

el acceso al léxico no son una consecuencia directa del TDAH, sino de deficiencias lingüísticas importantes que interfieren negativamente el establecimiento de asociaciones que implica el aprendizaje de un sistema simbólico. Sin embargo, la adquisición de una velocidad adecuada en la lectura puede ser particularmente problemática para muchos estudiantes con déficits atencionales por dos razones. En primer lugar, porque los problemas fonológicos iniciales de un pequeño subgrupo de ellos afectarán negativamente a la automatización. Pero, sobre todo, porque la automatización que posibilita una lectura rápida se va adquiriendo progresivamente a través de la práctica. Esto exige atención activa y una focalización exclusiva en la tarea, condiciones que son difíciles generalmente para los niños con TDAH en cualquier dominio.

Comprensión. Los niños con TDAH suelen tener dificultades para comprender los textos escritos debido a las limitaciones que experimentan en su capacidad atencional y en su memoria de trabajo. De hecho, les resulta realmente difícil la lectura de frases complejas y que requieren un conocimiento sintáctico substancial. Asimismo, plantea especiales retos a los estudiantes hiperactivos la comprensión de frases que comienzan con otro elemento que no es el sujeto y que, por lo tanto, exige más capacidad de memoria de trabajo para retener la información hasta que aparece el sujeto de la frase. En párrafos o textos largos también suelen surgir dificultades ya que los niños con TDAH se ven obligados a realizar inferencias para poder comprender la información de un texto, procesos que dependen en gran manera del sistema ejecutivo.

Por último, estos estudiantes también son proclives a experimentar notables dificultades para captar las ideas principales de los textos de estructura expositiva, cuando no aparecen explícitamente y es necesario integrar toda la información del párrafo para poder extraerlas, ya que este tipo de tareas exigen también recursos de planificación de los que carecen.

Escritura y expresión escrita. Muchos estudiantes hiperactivos tienen problemas en la motricidad fina que afectan a la coordinación y a la secuencia motora que requiere el trazado de las letras. Así, su escritura suele presentar manifestaciones disgráficas como letras irregulares, tachones, interlineado y márgenes ondulantes, soldaduras, etc... En relación con las composiciones escritas, la información sobre lo que se desea escribir hay que recuperarla de la memoria a largo plazo y se mantiene en la memoria de trabajo al mismo tiempo que el alumno está planificando, generando frases y revisando sus ideas, teniendo además presente la estructura del texto. Estos procesos conllevan enormes dificultades para los niños con TDAH, ya que los déficits en el control inhibitorio que les caracterizan inciden de forma negativa en el proceso de planificación y supervisión de sus escritos, y afecta negativamente a los resultados finales. Como consecuencia, se resisten a escribir y desarrollan actitudes negativas, que se traducen en la negación a coger el lápiz, en componer historias escritas muy cortas, en las que omiten alguno de los componentes fundamentales del esquema de la historia, y en la utilización de términos poco sofisticados. Otra de las características más frecuentemente observadas en estos niños son sus errores sintácticos, debido al escaso monitoreo de sus producciones escritas.

Matemáticas. Las dificultades cognitivas asociadas al TDAH interfieren de distintas maneras en el aprendizaje de las matemáticas. El aprendizaje de la

numeración y del cálculo mental, al depender de procedimientos de repetición de asociaciones, exige control e implicación activa del aprendiz para mantener la información en la memoria. Por desgracia, conseguir los niveles de activación que conlleva la repetición es difícil para los niños hiperactivos.

Por otra parte, la realización de operaciones matemáticas además de atención exige un monitoreo continuado, una habilidad estrechamente ligada al sistema ejecutivo. Desafortunadamente, la impulsividad característica de estos niños les lleva a menudo a cometer errores en las operaciones debidos generalmente a la precipitación: no analizan un signo, a mitad de operación cambian el algoritmo de la suma por el de la resta, o restan el número mayor del menor sin considerar si se corresponde con el sustraendo, etc...

Por último, además de recursos atencionales, la resolución de problemas implica procesos de alto nivel así como un adecuado funcionamiento ejecutivo (identificar cuáles son los datos relevantes, qué se pregunta, cuáles son los pasos a seguir en la solución del problema, etc...), aspectos deficitarios en los niños con TDAH. Por consiguiente, los niños hiperactivos suelen responder al problema antes de leerlo, e incluso cuando lo leen no pueden recordar lo que se les pregunta y no aplican una estrategia organizada para resolverlo.

TDAH, trastorno oposicionista desafiante y trastorno de conducta

Los estudios indican que un porcentaje abultado de niños y adolescentes hiperactivos cumplen los criterios del trastorno oposicionista desafiante, caracterizado por un patrón recurrente de comportamiento negativista, desafiante, desobediente y hostil, dirigido a las figuras de autoridad. Este subgrupo de niños con TDAH son discutidores, irascibles y resentidos. Se enfadan con mucha facilidad con los demás y los desafían molestándoles deliberadamente. No obstante, a menudo estas conductas oposicionistas pueden ser consecuencia de la frustración que sufren por el feedback negativo (reprimendas) que reciben a diario de sus padres y profesores por sus comportamientos inapropiados.

Las investigaciones también aportan porcentajes elevados de solapamiento, que se aproximan al 50%, entre el TDAH y el trastorno de conducta. Este trastorno se caracteriza principalmente por la violación repetida de los derechos básicos de los demás o de importantes normas sociales adecuadas a la edad del sujeto. Estos niños pueden realizar comportamientos que causen daño físico o amenazar con él a otras personas o animales, comportamientos que causan pérdidas o daño a la propiedad, fraudes, robos y violaciones graves de las normas. Se trata de un trastorno grave, con repercusiones más importantes que el trastorno oposicionista y en el que la agresividad, incluso física, es bastante frecuente.

TDAH Y relaciones sociales conflictivas

La mayoría de los sujetos hiperactivos experimentan problemas interpersonales desde la infancia: son frecuentemente rechazados por sus iguales, siendo incluso

considerados en ocasiones como más impopulares que sus compañeros agresivos. Cuando intentan relacionarse con otros niños a menudo muestran escasas habilidades sociales y de comunicación, emplean soluciones agresivas para resolver los problemas interpersonales, tienen tendencia a perder el control cuando se producen conflictos o se sienten frustrados, y no suelen pedir permiso antes de unirse en un juego y si lo consiguen tienden a violar las reglas establecidas. Es más, cuando se integran en grupos nuevos de juego, lo que supone que no arrastran una reputación social negativa, no tardan en ser considerados como niños rechazados. Este hecho parece sugerir que los niños hiperactivos emiten señales que resultan molestas a las demás personas aunque no estén manifestando conductas disruptivas. Aunque los comportamientos impulsivos y agresivos que despliegan estos niños causan la mayoría de sus problemas en el área social, presentan también otros déficits que contribuyen a potenciar las dificultades que experimentan para iniciar y mantener relaciones de amistad con sus compañeros: problemas para comprender los indicadores sociales que son claves para el buen desarrollo de las interacciones sociales, así como para conocer y seguir las reglas que regulan estas interacciones. Los problemas se acentúan cuando se encuentran ante situaciones donde las señales sociales son ambiguas y cambiantes, ya que adoptan una estrategia de respuesta determinada aunque las demandas de la situación exijan modificarla.

Por último, aunque las estrategias sociales de los niños hiperactivos relacionadas con comportamientos pro sociales tales como ayudar a un niño más pequeño no se diferencian significativamente de las de sus compañeros normales, se ha comprobado que poseen un conocimiento social inferior en relación con el establecimiento de las relaciones y en la resolución de conflictos con los iguales. Estos datos sugieren que las dificultades sociales de estos niños se evidencian con mayor claridad ante las situaciones sociales complejas que requieren una aplicación flexible de estrategias.

TDAH, depresión y ansiedad

Las dificultades académicas y sociales que experimentan los sujetos hiperactivos a menudo provocan síntomas de pérdida de control e indefensión que afectan negativamente a su percepción de competencia personal, generando en algunos casos síntomas depresivos. Parece lógico que un niño que carece de la capacidad para cumplir las demandas ambientales se sienta en algunos momentos decaído, desilusionado y desmoralizado. Sin embargo, estos signos no son suficientes para realizar un diagnóstico positivo de depresión, ya que cuando un niño está realmente deprimido se encuentra en un estado crónico e intenso de preocupación, tristeza y aislamiento, se produce un cambio importante en su personalidad, una reducción drástica de sus actividades cotidianas y de su rendimiento académico, y mayores dificultades para relacionarse con los demás.

En cualquier caso, cuando efectivamente el TDAH coexista con la depresión, tanto la intervención farmacológica como la psicoterapéutica deberían dar prioridad al tratamiento de los síntomas del trastorno afectivo, en lugar de abordar directamente los síntomas del trastorno por déficit de atención.

Por otro lado, la ansiedad en la infancia se caracteriza principalmente por la dificultad para separarse de los padres, las conductas de evitación en situaciones sociales, y la excesiva preocupación por acontecimientos específicos. Además, los niños que presentan trastornos ansiosos suelen sentirse muy tensos, son incapaces de relajarse, expresan continuamente quejas físicas y manifiestan una excesiva necesidad de ser consolados.

Diversos estudios han constatado que el solapamiento entre TDAH y psicopatologías tales como la ansiedad excesiva, la ansiedad de separación y las fobias se sitúa en torno al 25% (Biederman, Newcorn y Sprich, 1991). Además, el mayor grado de solapamiento de estos trastornos se produce en el subtipo de hiperactivos-agresivos (Miranda, Presentación y López, 1995).

TDAH, tics y trastorno de Gilles de la Tourette

Los tics son contracciones nerviosas e involuntarias que afectan a distintas partes del cuerpo, principalmente a la musculatura facial, el cuello, los ojos y los hombros. Por su parte, el síndrome de la Tourette constituye la forma más extrema de los trastornos de tics, ya que se caracteriza por movimientos involuntarios de mayor intensidad, sonidos guturales y coprolalia (emisión de palabras soeces). Tanto los tics como el síndrome de Gilles de la Tourette pueden aparecer asociados con el TDAH y presentan una incidencia superior en los sujetos hiperactivos que en la población general.

PEISEKOVICIUS Raquel.

" Rápido, rápido... irápido! El niño hiperactivo. American Book Store, S.A. de C.V. División editorial. México, 2003. pp. 21 -30.

CARACTERÍSTICAS DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Conductas más frecuentes

El Déficit de Atención con Hiperactividad (DAH) es el más notorio de los trastornos de conducta identificados. Éste se presenta tanto en infantes como en adultos. La línea que divide al niño activo normal del hiperactivo puede ser muy delgada

En DAH se manifiesta en los niños como un verdadero estado de inquietud casi permanente desde muy temprana edad. En la escuela, los maestros identifican de inmediato a estos pequeños porque interfieren con el desempeño del grupo. Hablan de manera constante, se levantan de su asiento y gritan en momentos inoportunos.

A la criatura hiperactiva le cuesta mucho trabajo distinguir los estímulos externos. Los que sufren disfunción cerebral se fijan en detalles mínimos e irrelevantes. Como todo adquiere la misma importancia, no se concentran en una tarea específica.

Esto les dificulta consumir el aprendizaje, aunque se trate de alguien con inteligencia normal. Además, presentan una conducta obsesiva que se traduce en perseverancia.

Junto con hiperactividad muestran destructividad y agresividad. El niño puede ser cruel con los animales o agredir a un compañero sin motivo. Una de las características principales es el escaso control que tienen sobre sus acciones. Suelen ser muy impulsivos y actúan sin pensar en las consecuencias que sus actos pueden tener. Tienden a tomar cosas que no les pertenecen. Todo esto los vuelve antisociales.

La relación de los niños hiperactivos con los adultos se caracteriza por la desinhibición y problemas de relación social. Exigen la inmediata satisfacción de sus demandas y tienen poca tolerancia a la frustración. Esto se manifiesta en rabietas y berrinches cuando las cosas no resultan como ellos desean.

Este desorden puede manifestarse en diferentes grados y en distintos ámbitos, ya sea en un ambiente social, en la escuela, en la casa o en el trabajo. Sin embargo, hay quienes acusan los síntomas sólo en determinadas circunstancias, ya sea en la casa o en la escuela.

El problema puede agravarse en situaciones que requieren de mucha atención por parte del individuo, como atender una junta, escuchar al maestro en clase o hacer una tarea en su casa.

Por otro lado, las manifestaciones de esta conducta disfuncional pueden llegar a ser mínimas o a desaparecer, si la persona en cuestión recibe con frecuencia una retroalimentación positiva, está bajo estricto control, se encuentra en un ambiente nuevo o está en una situación de uno a uno.

Áreas con problemas

Existen algunas áreas que deben ser monitoreadas para llevar un control y que funcionan como *detectores* del niño que padece déficit de atención con hiperactividad, que a continuación explicamos.

Atención

Los lapsos de atención y concentración suelen ser cortos. Estos niños se cansan y aburren con tareas largas, por lo que pasan de una actividad a otra sin terminar ninguna.

Aun cuando realizan actividades que les resultan atractivas, se distraen fácilmente y cambian su atención a estímulos diferentes.

Hiperactividad-hiperquinesia

Realizan movimientos excesivos e innecesarios, por ejemplo, mientras están sentados, los niños se balancean de manera constante y cambian de posición; se levantan sin motivo alguno y van y vienen de un lado a otro de la habitación, no saben jugar solos, no se entretienen con ningún juguete y pasan continuamente de una actividad a otra. A los adultos les gusta estar siempre ocupados en alguna actividad y difícilmente pueden llegar a sentirse tranquilos.

Habilidad cognitiva

Los niños que tienen DAR son impulsivos, no piensan antes de actuar. No son capaces de esperar su turno en ninguna actividad que lo requiera.

Realizan las actividades escolares en forma irreflexiva y desordenada, y sus

cuadernos están sucios y descuidados.

La falta de atención y fácil distractibilidad no les permite adquirir hábitos y destrezas cognitivas. Cuando deben resolver un problema, les resulta difícil pensar en diversas alternativas y se aferran siempre a la misma solución.

Cuando se trata de adultos, éstos se siguen adaptando al medio, pero en forma impulsiva, como lo hacían en los primeros años de la infancia y muestran que no han podido adaptarse al modo reflexivo que identifica a la madurez.

La persona con DAH se desanima fácilmente ante los obstáculos y abandona sus metas, porque le es difícil pensar en opciones que puedan llevarlas al éxito.

Emociones

En la esfera afectiva sufren bruscos cambios de humor. A su vez, acusan irritabilidad, agresividad y se muestran incapaces para experimentar placer.

Las personas con DAH manifiestan sus emociones con más intensidad y durante más tiempo que los demás. Con frecuencia parecen inmaduras, alterables y se frustran con facilidad ante los sucesos. Les cuesta trabajo motivarse y no les gusta realizar tareas por las que no les den una recompensa inmediata

Son muy exigentes con sus deseos y se irritan enormemente cuando éstos no son satisfechos. No aceptan fracasos ni les gusta perder. A todo esto reaccionan adoptando una actitud presuntuosa.

Motricidad

Aunque algunos niños hiperactivos tienen buen desarrollo motor, es habitual que sean torpes, tanto en sus movimientos rápidos como en los finos. Suelen caerse, golpearse, tienen problemas para retener cosas en las manos y no pueden andar en bicicleta sino después de los 9 o 10 años de edad.

En cuanto a su coordinación fina, muestran caligrafía deficiente, dificultad para amarrarse los zapatos, para abotonarse la camisa para hacer recortes, etcétera. Esto no se debe a que tengan alguna deficiencia en estas áreas sino a que no ponen suficiente atención para regular sus movimientos.

Memoria

Para que la memoria de largo plazo funcione, es necesario almacenar los hechos ocurridos en la memoria de corto plazo. Para que un suceso quede grabado en la memoria, es necesario poner mucha atención cuando la información, visual o auditiva, llega al cerebro. Si esto no sucede, la información no se almacena y, por lo tanto, no puede recuperarse. Esto explica por qué los problemas de DAR causan memoria deficiente

Rendimiento escolar

El niño con DAH no sabe seguir instrucciones en los juegos ni en las tareas. Esto ocasiona que tanto en el hogar como en la escuela sea percibido como un niño difícil de tratar y sea rechazado

La combinación de una actividad excesiva, déficit emocional, falta de memoria y torpeza motriz, contribuye a que tenga un pobre aprendizaje de las habilidades básicas, necesarias para un buen rendimiento académico. El alumno corre el riesgo de no aprender al ritmo de sus compañeros y, si no obtiene una ayuda adecuada, puede fracasar.

Autoestima

Como consecuencia de todas sus frustraciones y fracasos, el niño con DAH suele llegar a la adolescencia con un pobre concepto de sí mismo. Hay que ayudarlo a escalar los objetivos progresivamente para asegurarle el éxito y mejorar su autoestima.

Esfera social

El comportamiento es totalmente imprevisible y los niños que padecen DAH siempre se meten en dificultades.

Pueden ser agresivos y violentos con sus compañeros e incluso con adultos. Pueden destrozar los juguetes de otros niños, pelear con sus semejantes, agredir a sus padres o a cualquier adulto que se oponga a sus planes. El niño hiperactivo puede decir mentiras con frecuencia y cometer pequeños robos.

Por sus características propias, el niño con DAH no se atiene a las reglas de la clase ni de la casa. Hace lo contrario de lo que le pide el profesor o no hace nada. Pareciera no escuchar las amenazas y que los premios o castigos no tuvieran influencia sobre él.

Puede suceder que el niño hiperactivo tenga un buen comportamiento en la escuela y sea muy difícil de manejar en su casa o viceversa. Siempre quiere ser el centro de atención en todo lugar. De todas maneras, plantea muchos problemas.

También puede ser ambivalente, demasiado independiente o demasiado dependiente del adulto. Tiende a dominar en cualquier situación. Cuando está con amigos quisiera que ellos lo obedecieran y esta actitud provoca que se alejen de él (véase cuadro 1).

Cuadro 1

Características importantes del DHA

- ◆ El trastorno principal de los niños hiperactivos es el déficit de atención y no el exceso de actividad motora.
- ◆ El exceso de actividad motora que presenta el niño, puede desaparecer con el tiempo, mientras que el déficit de atención, persiste. Por eso es que la hiperactividad infantil se conoce como trastorno por déficit de atención con hiperactividad y se le reconoce de manera formal como enfermedad en el *Manual de Diagnóstico y Estadística de Enfermedades Mentales* de la Asociación Americana de Psiquiatría.

La conducta que manifiesta el niño hiperactivo es conflictiva por la frecuencia con que la ejercita, su gran intensidad y lo inoportuno del momento en que tiene lugar.

Estos niños se portan mejor cuando están solos. Cuando están con otros niños tienen más problemas porque no pueden mantener la atención y se distraen fácilmente.

No todos los menores hiperactivos tienen con exactitud las mismas conductas. Sin embargo, la falta de atención, la impulsividad y la hiperactividad son comunes en todos los niños hiperactivos.

Algunos de ellos tienen un rendimiento escolar bastante bueno, mientras que otros acusan graves problemas de aprendizaje. Si este problema no es atendido, al niño se le puede hacer la vida cada vez más difícil.

Hay estudios que muestran que 25% de los niños hiperactivos comete actos delictivos, abusa de las drogas y el alcohol y tiene graves problemas de personalidad en su vida adulta.

MARCHESI, COLL y PALACIOS.

"Desarrollo psicológica y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales". Alianza editorial. España, 1999. pp. 127 - 159.

EL LENGUAJE ESCRITO Y SUS DIFICULTADES: UNA VISIÓN INTEGRADORA

Emilio Sánchez

La lectura o, mejor, la competencia para operar con el lenguaje escrito tiene en nuestra cultura un rasgo que hace de ella algo extraordinario: debe ser adquirida, y en un altísimo grado de pericia, por toda la población. Esta aspiración nos parece esta justificada y necesaria que no reparamos en la envergadura y novedad que en sí misma encierra. Bastará con pensar por un momento que la pretensión de que toda la población adquiriera una habilidad con un nivel alto de maestría no tiene precedente. Lo común es que cualquier habilidad (el manejo de un instrumento musical o la conducción de un vehículo, por ejemplo) sea dominada, al menos en plenitud, por una parte limitada de la población que o bien cuenta con una experiencia de formación excepcional, o con circunstancias y condiciones personales también excepcionales.

Con el lenguaje escrito no ocurre lo mismo: aspiramos a que toda la población escolarizada pueda utilizarlo para adquirir nuevos conocimientos o reconstruir los propios pensamientos. Un logro de altísimo nivel que hoy se reclama cotidianamente en las aulas de la educación secundaria obligatoria y que hasta hace apenas unas décadas era alcanzado únicamente por una minoría (cada vez más numerosa, eso sí) de la población.

Por esta razón, las dificultades para operar con el lenguaje escrito sólo se vuelven relevantes allí donde toda la población debe adquirir un dominio completo. Sin ese acontecimiento histórico pasarían desapercibidas o resultarían insignificantes. Son, en definitiva, un fenómeno de la civilización.

Este es el contexto en el que debemos entender las dificultades. Asumiendo ese punto de vista, veremos que habilidades que en sí mismas podrían ser despreciables pueden cobrar una importancia enorme en la vida de las personas implicadas y en las teorías que tratan de explicar sus dificultades.

Para proseguir en esta línea de pensamiento, conviene aclarar que el dominio del lenguaje escrito supone superar dos retos muy importantes que tienen además una naturaleza muy distinta. El primero consiste en adquirir las habilidades que permiten pasar de la ortografía de las palabras a su fonología y significado (o, en el caso de la escritura, de la fonología a la ortografía). Se trata de unas habilidades muy específicas

que corresponden «grosso modo» con lo que habitualmente se entiende como la mecánica de la lectura (véase, no obstante, más adelante el carácter equívoco de este término). En estas páginas emplearemos la expresión reconocimiento de las palabras para referirnos a todo ello.

El segundo reto supone llegar a utilizar esas habilidades para comunicarnos con los demás. Una comunicación, como se ha subrayado repetidamente, a distancia (más allá del espacio y tiempo inmediatos), que requiere el desarrollo de recursos retóricos y cognitivos extraordinariamente sofisticados que se asientan en, y a la vez trascienden, las competencias lingüísticas orales.

Para complicar más las cosas, lo uno «lo mecánico»- debe integrarse progresivamente en lo otro, --«lo comunicativo»- a lo largo de un dilatado proceso de tiempo.

Poco puede extrañar que se constate un importante grado de fracaso en este ambicioso empeño y que, quizás por ello, hayan surgido un buen número de tensiones y dilemas tanto a la hora de plantear la enseñanza como de entender la naturaleza de las dificultades de los alumnos. Unos dilemas que nos han acompañado estos últimos años de una u otra manera y cuya clarificación es necesaria para alcanzar una conceptualización adecuada de las dificultades.

La pretensión de este capítulo es intentar ofrecer la imagen más amplia posible sobre la intervención educativa en estas dificultades. Con este fin, se dedica el primer apartado a reseñar cuáles son los dilemas a los que nos enfrentamos. En segundo lugar, se revisan los conocimientos sobre el lenguaje escrito, especialmente los correspondientes a la lectura. En tercer lugar, se analizan las diferentes dificultades que pueden surgir. Y el cuarto y último, se dedica a reconsiderar los dilemas de partida. La novedad de este capítulo reside no tanto en revisar los conocimientos sobre el lenguaje escrito y sus dificultades, algo que se ha venido haciendo repetidamente en estos últimos años en distintos trabajos, como en situar estos problemas en una perspectiva integradora y educativa.

1. Dilemas sobre el lenguaje escrito

1.1 ¿Por dónde empezar para enseñar el lenguaje escrito?

La primera tensión se plantea a la hora de conjugar la adquisición de los dos tipos de habilidades que acabamos de nombrar: las de carácter «mecánico» y las de carácter «comunicativo». Así, por un lado, cabe defender que lo esencial es que los alumnos encuentren un verdadero sentido a sus encuentros con lo impreso y sean partícipes de las posibilidades comunicativas que ofrece el lenguaje escrito; con todo su trasfondo emocional, cognitivo y social. Por otro, también se puede argumentar que sin dominar las habilidades más básicas y elementales (reconocer palabras, por ejemplo) es imposible ese uso comunicativo, de ahí la necesidad de garantizar su automatización (lo cual requiere una práctica continuada y sistemática).

¿Cómo se resuelve esta doble exigencia? Una posición, criticada con toda la razón, es separar en el tiempo la adquisición de las habilidades específicas del uso comunicativo del lenguaje escrito. Siguiendo estas ideas, se reservan los primeros momentos de la enseñanza a que los alumnos adquieran la mecánica de la lectura y posteriormente, una vez alcanzado el mínimo deseado, se les facilita la experiencia de uso. Dicho de otra manera primero se les enseña a leer y escribir y después a comprender y a redactar. Esta posición suele interpretarse con mayor o menor justicia como tradicional.

La posición contraria insiste en centrar todo el esfuerzo en proporcionar a los alumnos situaciones comunicativas en las que el uso del lenguaje escrito sea relevante, asumiendo que ese uso proporcionará, por sí mismo, la experiencia necesaria para adquirir las habilidades específicas. Se trata entonces de provocar situaciones en las que los alumnos se vean en situación de comunicarse (comprender y redactar) y en las que pongan en juego y ejerciten las habilidades para reconocer y escribir palabras escritas. Esta posición ha sido defendida en numerosas ocasiones, y en su última versión, el lenguaje integrado, ha encontrado en Kenneth Goodman a su máximo valedor (véase Goodman, 1990).

Es posible imaginar posiciones más integradoras. La cuestión que de momento queremos suscitar es que el tratamiento de las dificultades en el lenguaje escrito depende de cómo nos situemos ante este dilema que en realidad depende del que se analiza en el siguiente apartado: ¿qué es lo importante?

1.2 ¿Qué es lo importante del lenguaje escrito?

«Pero, ¿qué es lo importante?». Esta es la pregunta que surge entre los docentes, los orientadores, o los profesores de un ciclo o una etapa cuando analizan el caso de un alumno toman decisiones sobre el proyecto curricular. En la medida en que admitamos que lo importante es comprender, expresarse o comunicarse, cuestiones como la exactitud con la que se lee o la fluidez tendrán una importancia escasa o menor. Y en la medida en que se sostenga que esas «rutinas» son imprescindibles para poder expresarse por escrito o para comprender un texto escrito ganarán en legitimidad.

De nuevo, es relativamente sencillo imaginar soluciones intermedias (por ejemplo: «todo es importante») pero en la práctica no es fácil proceder a esa integración. En cualquier caso, este segundo dilema condiciona la visión de las distintas dificultades que puedan surgir a lo largo de la escolaridad.

1.3 ¿Existen realmente dificultades de aprendizaje?

La visión de las dificultades ofrece también algunos dilemas que se deducen directamente de las opciones elegidas en los dilemas anteriores.

Así, por ejemplo, si alguien sostiene que lo importante es la comunicación y un abordaje comunicativo en la enseñanza, las dificultades de los alumnos tenderán a presentarse como consecuencia del contexto global, esto es, como la consecuencia de una falta de ajuste entre las propuestas educativas y las posibilidades y necesidades comunicativas de los alumnos y si, por el contrario, se admitiera la importancia de las habilidades de bajo nivel, seremos más proclives a aceptar que pueda haber diferencias individuales al respecto, independientemente de las experiencias comunicativas y educativas que rodean a los alumnos.

En una palabra: podemos tender a conceptualizar las dificultades como un problema que se origina en el contexto o en las características de cada individuo.

Además, la importancia que se dé a las dificultades más específicas varía según las concepciones anteriores. Y así, las dificultades de los alumnos que no leen con precisión parecerán más relevantes cuanto mayor importancia se otorgue a las habilidades de reconocimiento y tenderán a no valorarse en el caso contrario.

1.4 Intervención específica o global

Un cuarto tipo de dilemas afectan, finalmente, a la intervención. Una visión más individualista reclamará una atención individual y programas de intervención muy

específicos. Una visión comunicativa y contextualizadora abogará más bien por medidas globales que afectarán inevitablemente al modo como los centros entienden el lenguaje escrito.

Estos dilemas requieren un marco teórico sobre el lenguaje escrito desde el que poder contemplarlos con alguna distancia. No obstante, sería un grave error olvidar la extrema dificultad que supone su resolución. Por ello, cabe entender que si bien estamos obligados a intentar resolverlos, no tendría mucho sentido exigimos haberlo ya conseguido.

2. Sobre el lenguaje escrito

Nos hemos referido a las habilidades implicadas en el lenguaje escrito de forma muy intuitiva. En lo que sigue, intentaremos precisar su naturaleza distinguiendo las habilidades implicadas en el reconocimiento y escritura de las palabras (lo mecánico) y las que intervienen durante la comprensión y expresión de los textos (lo comunicativo).

2.1 El reconocimiento y escritura de las palabras

Leer una palabra supone un acto de reconocimiento. Ahora bien, cabe diferenciar dos modos de reconocer una palabra que, simplificando las cosas, podrían quedar reflejados en las expresiones leer por el oído y leer por la vista. Considérese al respecto algunos ejemplos, Así, ante la palabra:

(1) vivlia

cabe plantearse qué es lo que reconocemos. Desde luego no es posible reconocer la ortografía de esta palabra, que será tan desconocida como cualquier palabra extranjera, pero sí cabe acceder a los sonidos que encierra. Para ello es necesario contar con algún procedimiento que permita transformar los elementos ortográficos de la palabra en sonidos: quizás, vi → «vi», vli → «bli», a → «a», hasta ensamblar, mental o articulariamente, la expresión oral «biblia». Y entonces, sí, al transformar vivlia en «biblia» es posible reconocerla palabra en cuestión y acceder a su significado. Repárese que en este caso lo que resulta familiar y, por ello, reconocible es la secuencia de sonidos «biblia» y no. La ortografía: vivlia.

La situación cambia ante este otro ejemplo:

(2) lighth

Aquí, si se operara como ante (1), l→ «d», l→ «d», etc., surgiría una secuencia de sonidos inédita: algo parecido a «ligt» (fonológicamente /lɪxtl). Una secuencia de sonidos que obviamente no podría reconocerse auditivamente y, como consecuencia, no conduciría a significado alguno. No obstante, es probable que lighth sí resulte ortográficamente familiar y pueda ser reconocida visualmente suscitando el significado de ligero. En este caso y a diferencia de (1), la experiencia de reconocer la palabra y la de acceder al significado parecen simultáneas e inmediatas.

Estas dos operaciones constituyen la esencia de la teoría más influyente con la que contamos para explicar cognitivamente cómo tiene lugar el reconocimiento de las palabras escritas. Es la teoría de la doble vía (Coltheart, 1978) que ha sido ya ampliamente divulgada entre nosotros (Cuetos, 1990) o nosotros mismos Sánchez, 1990). Se habla así de la vía fonológica y de la vía léxica.

La vía *fonológica*, ilustrada en (1), consiste esencialmente en las siguientes operaciones:

- a) transformar unidades ortográficas en sonidos: vi → bi; vlia → blia, lo cual conlleva la comprensión del principio alfabético, según el cual es posible establecer una correspondencia sistemática entre elementos fonológicos y ortográficos;
- b) reunir esos sonidos en una representación completa: bi + blia → biblia;
- c) reconocer esa representación completa (si es que corresponden a una palabra que nos resulte oralmente familiar¹) y acceder a los conocimientos semánticos asociados con ella.

Dos cuestiones deben ser aclaradas: 1) Que para poder transformar unidades ortográficas en sonidos es necesario analizar visualmente el estímulo y segmentarlo en unidades ortográficas apropiadas. De ahí que aunque se haya sugerido que leemos por el oído sería necesario matizar tal afirmación: también en este caso la información visual es decisiva. 2) Que el tamaño de esas unidades ortográficas puede ser muy diverso: puede corresponder a lo que habitualmente se denomina una letra o con más propiedad grafema (v → b; i → i, etc.), a una sílaba o, incluso, a conglomerados ortográficos más amplios. Lo que define esta vía no es tanto el tamaño de las unidades ortográficas que deben ser transformadas en sonidos como el hecho fundamental de que antes de acceder al significado debemos conocer cuáles son los sonidos.

La vía léxica, ilustrada en (2), supone que el reconocimiento de la palabra y el acceso a su significado son dos procesos en la práctica simultáneos. Se reconoce la ortografía de la palabra **biblia** con la misma inmediatez con la que se reconocería un dibujo de una biblia o el objeto en sí que constituye una biblia. Para ello es indispensable que la ortografía de la palabra sea familiar. Una vez reconocida la palabra cabe acceder a su fonología y si llega el caso leerla en voz alta.

Es importante subrayar que un lector competente debe dominar ambos procedimientos o vías. Las palabras familiares pueden ser leídas indistintamente por las dos vías, si bien la léxica es más rápida; mientras que las no familiares requieren el uso de la vía fonológica.

Finalmente, conviene advertir que aun cuando estas dos vías tienden a automatizarse y a operar mecánicamente, de ello no se deduce que deban adquirirse mecánicamente. Los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1982) ilustran claramente cómo los niños van elaborando la noción de lo escrito, cómo van aislando sus unidades y cómo este proceso se inicia, al menos en un mundo alfabetizado, mucho antes de que los niños participen en una experiencia formal de aprendizaje y enseñanza. También el trabajo de Uta Frith y el de Linnea Ehri sugieren que los niños preescolares se enfrascaran activamente en la búsqueda de regularidades entre fonología y ortografía mucho antes de la enseñanza formal.

Cabría, por tanto, concluir dos cosas aparentemente contradictorias. Por un lado, que la comprensión del principio alfabético y de las reglas específicas que lo desarrollan supone para el aprendiz un activo proceso de apropiación de un saber cultural. Por otro, que es necesario alcanzar la automatización de las acciones mentales que dependen de ese principio y que nos permiten convertir secuencias de grafemas en fonemas. Lo primero requiere una enseñanza activa; lo segundo, una práctica regular y sistemática que, eso sí, debe desarrollarse en un contexto lo más significativo posible.

2.2 Comprender/ expresarse

Comprender es crear relaciones, de la misma manera que redactar supone evitar la fragmentación o la fuga de ideas. Esas relaciones se ordenan de un modo progresivo de tal modo que una vez creadas unas se plantea la necesidad de construir otras. En todo caso, cabe distinguir dos tipos de relaciones.

- a) Unas, nos permiten interconectar local y globalmente la información extraída del texto.
- b) Otras, nos permiten integrar la información del texto en nuestro fondo de conocimientos.

Además, y al mismo tiempo que se lleva a cabo ambos tipos de interrelaciones, es necesario contar con:

- c) Estrategias y habilidades de autorregulación.

En lo que resta, nos detendremos en cada una de estas conquistas.

2.2.1. Para interconectar local y globalmente la información del texto

El primer paso para interconectar la información del texto consiste en poner en relación los significados de las palabras que se hubieran extraído de la lectura. Así, al leer cada una de las palabras de la oración

(4) El prior vendió la biblia,

cabe asumir que «el prior» es el responsable (AGENTE) de una determinada ACCIÓN (vender) que opera sobre un determinado OBJETO (biblia). Según algunos modelos (van Dijk y Kintsch, 1983, por ejemplo) que tratan de explicar este complejo proceso, al leer la palabra vendió se genera la necesidad de completar ese significado con otros que corresponden a unas determinadas categorías. En el presente caso, se activarían las categorías de agente, objeto y quizás beneficiario de la acción (además de otras no obligatorias: modo, lugar, etc.). De esta manera, lo que el lector deriva de (4) es una determinada red de relaciones entre los significados de las palabras a la que denominamos proposición o, en términos más intuitivos, idea. Gracias a ello, el lector puede parafrasear lo leído según las necesidades del contexto: «la biblia fue vendida por el prior», «fue la biblia lo que vendió el prior», etc., respetando siempre las relaciones (agente, objeto) establecidas inicialmente entre los conceptos.

Este primer tipo de integración o interconexión de significados sólo es el comienzo de un largo e interminable proceso de integraciones e interconexiones sucesivas. Así, si (4) continuara:

(4 cont.) En el museo se celebró una fiesta por todo lo alto.

al lector no sólo debe elaborar otras nuevas ideas o proposiciones a partir del significado de las nuevas palabras contenidas en (4 cont.):

celebrarse (ACCIÓN), fiesta (OBJETO), museo (LOCALIZACIÓN),

por todo lo alto (ATRIBUTO),

sino interconectar esas nuevas ideas con la anterior.

¿Cómo conseguir esa interconexión entre las ideas? Un primer paso al respecto es verificar que se sigue «hablando de lo mismo», y para ello es necesario encontrar en ellas «algún elemento común». En nuestro caso, tal elemento no aparece explícitamente en las dos oraciones, de manera que si se atendiera únicamente a lo allí expuesto, el texto parecería incoherente. Para evitarlo, el lector puede añadir a lo leído en (4) algunas nuevas ideas aportadas desde sus conocimientos previos. Estas ideas que se añaden desde lo que ya se sabe se denominan inferencias. Así, si el lector infiere que, por ejemplo, «el museo compró la biblia», la interconexión entre (4) y (4 cont.) sería ahora factible. En realidad, la lectura de las dos oraciones supondría la construcción de estas seis proposiciones:

- (5) **p1)** El prior vendió la **biblia**
- p2)** Esa **biblia** fue comprada por un museo (al prior)
- p3)** La **biblia** era muy valiosa para el museo
- p4)** El museo celebró una fiesta
- p5)** La fiesta fue por todo lo alto
- p6) Esto último—celebrar la fiesta—se hizo a causa de lo segundo – comprar la biblia

que son linealmente coherentes, en el sentido de que cada una se conecta con la siguiente a través de un término que sirve de hilo conductor (biblia, museo, fiesta) o a través de relaciones causales (como en el caso de p6), que nos permiten concebir que una idea es condición para la siguiente.

Esta red de conexiones entre cada idea y sus contiguas constituye un primer nivel de comprensión que recibe el nombre técnico de microestructura. Se sobre entiende que cuando un lector no puede crear esas relaciones lineales (no puede crear la microestructura) experimentará la sensación de no comprender.

Ahora bien, el hecho de lograr esas conexiones lineales siendo importante no es suficiente. Así, si el texto fuera el siguiente:

- (6) El prior vendió la biblia
En el museo se celebró una fiesta por todo lo alto a la que asistió el alcalde
La noticia apareció en todas las portadas de los periódicos de la ciudad

quizá sea fácil apreciar que en (6) no todo tiene la misma importancia, y que si se pidiera a un lector hipotético que explicara lo que ha entendido, éste no se limitaría a parafrasear todas y cada una de las ideas expuestas: «que un prior vendió una biblia, que el museo hizo fiesta, que vino el alcalde,..que....» e intentaría, más bien, crear una idea como la reflejada en (7)

- (7) El museo consiguió un gran éxito al adquirir una biblia única

que de sentido a todas ellas. Esta macroidea (macroproposición) surge al suprimir algunas proposiciones que pueden entenderse como triviales (quien vendió la biblia),.. o como condiciones habituales del éxito (celebrar una fiesta, ser portada en los periódicos).

¿Es suficiente para considerar que hemos comprendido? Quizás, en este caso, se pueda echar en falta saber las condiciones antecedentes que empujaron al museo a pujar por el objeto (o al prior para venderlo) y las acciones que precipitaron la compra. Merece la pena resaltar que no se echa de menos cualquier información, sino la correspondiente a un cierto número de categorías que conforman un esquema más o menos flexible.

En este caso, cabe plantearnos que (6) describe las consecuencias de unas determinadas acciones, y para su cabal comprensión hemos de imaginarnos un contexto («un museo que tiene una buena colección de incunables»), un acontecimiento («un convento que necesita recursos financieros y dispone de un buen ejemplar») que precipita la acción («una negociación muy difícil») que concluye en la celebración comentada en (6).

De esta manera, al leer podemos apoyarnos en conocimientos sobre categorías de contenidos que pueden aparecer en un determinado tipo de textos, relatos, argumentaciones, exposiciones, etc. En un relato, por ejemplo, podemos esperar que se nos refiera las acciones de los personajes para alcanzar una meta. E incluso que todo ello aparezca bajo una expresión convencionalizada:

«Erase una vez... (Descripción del mundo ordinario de los protagonistas que sirve para entender la magnitud del problema que habrá de surgir).

«Y de repente... (aparición del acontecimiento que generará un problema).

«Pero entonces... (inicio de la acción del protagonista para enfrentarse a las consecuencias del acontecimiento inicial).

Estas convenciones iluminan las relaciones causales (y/ o medios fines) que median entre las acciones y los acontecimientos o sucesos, y pueden servir de mapa durante el proceso de interpretación.

De la misma manera, los textos escolares pueden convencionalizar la exposición de los conceptos (definición, ejemplos, diferenciación de otros conceptos); la descripción de los países (se empieza describiendo la geografía física y el clima, luego por las fuentes de riqueza (agricultura, minería, comercio), después la cultura, etc...); de los seres vivos (hábitats, características morfológicas, etc.); o la exposición de las teorías científicas o filosóficas (primero el problema que quisieron resolver; después la solución que cada teoría aporta (exponiendo los conceptos claves), y por último las críticas que se han hecho a las teorías). Estos esquemas reciben el nombre de *superestructuras*.

Es importante resaltar que los textos ofrecen claves (conectores y señales retóricas) como «sin embargo», «por el contrario», «a diferencia de», «por contra», «un factor que explica», «como consecuencia», etc., que nos permiten operar con esos esquemas o superestructuras causales, descriptivos, etc.

En una palabra, al comprender un texto el lector debe construir proposiciones y establecer relaciones de diversa índole entre ellas: cada proposición se relaciona con sus contiguas (microestructura) y a la vez con otras de mayor nivel (macroestructura), entre las que aún cabe crear lazos de carácter causal, motivacional, explicativo, de identidad o contraste etc. En términos técnicos se denomina a este proceso de integración de la información textual la base del texto. En el Cuadro 1 se refleja esto mismo de forma esquemática.

0-0-0-0-

2.2.2 Para integrar la información del texto en lo que ya se sabe

Al comentar (4) se ilustró una noción esencial: que para comprender los textos es necesario realizar un cierto número de inferencias. Subsiste no obstante el problema de saber cuántos conocimientos o inferencias podemos activar y de qué tipo. La respuesta a estas cuestiones está lejos de ser definitiva.

No obstante, parece razonable distinguir en este punto dos posibles niveles de comprensión de los que depende el tipo de inferencias o conocimientos previos que se activan. El primer nivel implica una comprensión relativamente superficial del texto que nos permite comprender *lo que en él se dice*. Para ello es necesario elaborar en nuestra mente una representación coherente del tipo a la recreada en (5) respecto de la venta de la biblia. El segundo nivel de comprensión consiste en ir más allá del texto y recrear en nuestra mente una representación del mundo o situación que allí se refiere. Es lo que se denomina modelo de la situación.

En ambos casos es necesario apelar a lo que ya se sabe y realizar un cierto número de inferencias, si bien de naturaleza distinta. Para conseguir una comprensión superficial, basta con realizar aquellas inferencias que permiten conectar las ideas entre sí, de ahí que se denominen inferencias puente: En el texto número 5 las proposiciones p2, p3 y p6 serían inferencias puentes. Para conseguir una comprensión profunda, es necesario alcanzar un mayor grado de integración entre los conocimientos previos y la información derivada del texto y aportar una variada e imprevisible cantidad de inferencias que se denominan *elaborativas*: en (5) serían inferencias elaborativas proposiciones como «el prior y el convento tenía un alto apego a la biblia», «la biblia no podía conservarse adecuadamente en el convento», etcétera.

Esta distinción nos ayuda a entender algunos fenómenos importantes...El primero de ellos es que un alumno puede ser capaz de recordar el texto y sentirse sin embargo impotente a la hora de utilizar esa información para resolver nuevos problemas o cuestiones. El segundo es que las tareas de evaluación o las ayudas prestadas por los profesores pueden incidir más en una u otra representación: las preguntas literales, el recuerdo libre y, en menor medida, el resumen valoran la comprensión superficial las preguntas creativas valoran la comprensión profunda.

Es fácil aceptar que lo deseable es una comprensión profunda. No obstante, los datos indican que los lectores se limitan inicialmente a realizar las inferencias más necesarias, esto es, las inferencias puente, que permiten conectar las ideas entre sí, y en todo caso un limitado número de inferencias ligadas a los elementos centrales. Ir más allá suele requerir un alto grado de implicación en la tarea que se traduce en actividades como la de autocuestionarse sobre lo leído y en las que el lector debe volver a la información extraída del texto y enriquecerla desde las respuestas suscitadas por sus propias preguntas

Sería no obstante poco razonable contraponer radicalmente ambos logros. En realidad, es mejor ver entre ellos la existencia de un *continuum* en cuyos extremos podemos encontrar con una representación puramente textual (superficial) o, en el polo opuesto, situacional (profunda). Lo relevante es entender que la comprensión profunda exige un alto grado de implicación y de autorregulación. Cuestiones éstas que nos llevan a hablar de un último tipo de procesos los autorregulatorios.

2.2.3 Para autorregular el proceso de comprensión: la autorregulación

Por las razones apuntadas en el apartado anterior, la lectura de un texto requiere del lector un alto grado de autonomía y compromiso con la tarea, único modo de reconstruir el hilo conductor cuando éste no es evidente o de exigirse a uno mismo ir más allá del texto. En ambos ejemplos, es necesario que el lector detecte que algo no está siendo comprendido, identificando el origen de esa no comprensión y buscando, además, modos de resolverla; es lo que se denomina supervisión. Además, el lector debe revisar si el grado de comprensión finalmente alcanzado es o no aceptable o no (evaluación). Cuestión ésta íntimamente relacionada con el tipo de meta de comprensión que haya sido elaborada de antemano «<sacar una idea general!», «saber si puede o no interesarnos en el futuro», «comprenderlo plenamente»); es lo que se denomina planificación. En todos los casos, el lector debe no sólo actuar sobre el texto sino, a la vez, sobre sus propias acciones, regulando su curso.

De forma más gráfica y sintética, recogemos en la Figura 1 los tres tipos de operaciones (coherencia, integración texto, conocimientos y autorregulación) que se han expuesto en este apartado.

Obsérvese que las dobles flechas indican que los procesos pueden darse interactiva y simultáneamente. Únicamente en el caso de la flecha que conecta el reconocimiento de las palabras con la construcción de proposiciones se pone en interrogante, atendiendo a los datos que apoyan la idea de que el reconocimiento de las palabras tiende a automatizarse.

o-o-o-o-

2.3 Cómo es todo posible

Hasta ahora se ha ido indicando la necesidad de llevar a cabo un cierto número de operaciones y procesos cognitivos. Subsiste, sin embargo, la necesidad de explicar cómo se opera con ellos durante la interpretación del texto. En ese sentido cabe mencionar las siguientes características que han sido subrayadas por la mayor parte de los modelos sobre la comprensión.

La comprensión es un proceso que tiende a saturar la capacidad de la memoria de trabajo. Del análisis de los ejemplos que hemos ido ofreciendo se desprende la enorme cantidad de procesos que intervienen en la comprensión. Esta toma de conciencia puede resultar aún más abrumadora si tenemos en cuenta las limitaciones de nuestra memoria operativa o memoria de trabajo. Así, y volviendo a nuestro ejemplo, para comprender (8).

(8) La venta de la biblia fue muy dura. Por eso, hubo una fiesta cuando finalizó la negociación

es necesario conectar la expresión «venta» con «negociación», y para ello es preciso mantener activas en la memoria las proposiciones implicadas (la venta fue dura, hubo una fiesta) mientras se sigue leyendo nuevas palabras (negociación) y construyendo nuevas proposiciones «<la negociación finalizó»). Esto, quiere decir, que si por algún

motivo un lector no pudiera conservar de forma activa en su mente las proposiciones de la primera oración mientras lee e interpreta la segunda, no podría entonces conectar «venta» y «negociación», y como consecuencia el texto se volvería incomprensible.

Algo semejante cabría decir del resto de las operaciones. Así, para poder apreciar que una proposición: «El museo alcanzó un gran éxito», refleja el significado global todas las proposiciones, es necesario tenerlas presentes todas a la vez; y teniéndolas reparar en que:

- algunas son triviales y se puede prescindir de ellas;
- otras constituyen componentes de un concepto más complejo: éxito, o ejemplos de otro concepto más general: manifestaciones del éxito.

No deja de resultar asombroso que podamos realizar todas esas operaciones (además de inferencias, autocuestionarnos, supervisiones, etc.) en los limitados márgenes de nuestra memoria de trabajo. Quizás tenga ahora más sentido la afirmación de que no es fácil realizar muchas inferencias.

La resolución de esta compleja exigencia parece depender de dos factores. Por un lado, de que se opere estratégicamente. Por otro, de la automatización de los componentes de menor complejidad. Algo que nos lleva a la siguiente característica.

Es un proceso que requiere la automatización de las operaciones más elementales. Se deduce de cuanto acabamos de exponer que si el lector tuviera que dedicar una parte importante de los «limitados» recursos de la memoria de trabajo a las operaciones de bajo nivel (reconocimiento de las palabras, construir proposiciones o conectarlas linealmente entre sí, por ejemplo), vería mermadas sus posibilidades para integrar el texto entre sí o con lo que ya se sabe. En otras palabras, que para poder pensar en lo que se lee no se debe pensar para leer.

Una prueba decisiva al respecto, es que los lectores competentes apenas se benefician del contexto para reconocer palabras familiares. La razón es sencilla: leen las palabras con tal rapidez que la información del contexto apenas puede suponer ventaja alguna en el reconocimiento.

Merece la pena resaltar que para poder automatizar las operaciones de reconocimiento es necesario leer mucho, y para leer mucho la lectura debe ser en algún grado una experiencia gozosa. Por esta razón, si un alumno, por la razón que fuera, lee poco, desarrollará en menor grado las habilidades necesarias y de rebote tenderá a leer menos con lo que se acentuarán los problemas iniciales. Keith Stanovich se ha referido a este conjunto de efectos como el efecto San Mateo 2.

Una de las consecuencias más dramáticas de este efecto es que, como Stanovich muestra en uno de sus estudios, cuando se compara sujetos que leen poco y de buen nivel intelectual, con sujetos que leen mucho y de menor nivel intelectual, los primeros aventajan a los segundos en distintas pruebas de vocabulario y conocimientos. En una palabra, el contacto con lo impreso puede compensar diferencias iniciales en la capacidad intelectual. Poco puede extrañarnos que la ausencia de ese contacto genere problemas añadidos a los específicos de la lectura. Y entre ellos, la falta de motivación y la pérdida de confianza en las propias posibilidades.

Es un proceso interactivo que admite compensaciones. Es importante resaltar que las operaciones expuestas en la Figura 1 no se aplican de forma lineal: primero unas y después otras, sino que se desarrollan de forma interactiva y parcialmente simultánea. Esto es: al mismo tiempo que se conectan unas proposiciones con otras («seguimos hablando de la venta de la biblia»), el lector puede ir creando de abajo a arriba la idea global: «el museo obtuvo un gran éxito». Una idea global que, a su vez, puede facilitar -de arriba abajo,--, la construcción de nuevas proposiciones: «fue noticia

periodística», y anticipar o reclamar alguna otra categoría de información adicional (en este caso el contexto en el que tuvo lugar la iniciación de la venta).

Al señalar que el proceso es interactivo, cabe argumentar que una deficiencia en un proceso (no haber prestado mucha atención a una de las oraciones o palabras) puede ser compensada por otro (el hecho de haber construido una idea global). No obstante, es importante recordar que compensar no es lo mismo que ser eficiente. Así, un alumno con problemas en el reconocimiento en las palabras puede, afortunadamente, compensar ese problema apoyándose en su capacidad para intuir el significado global de lo que se lee. No obstante, eso no quiere decir que pueda leer con plena eficiencia. La lectura competente requiere, como veíamos en el punto anterior, la automatización de las operaciones de menor nivel.

Es un proceso que se ve facilitado cuando acontece en un contexto de colaboración. Dada la complejidad del proceso, es fácil entender que se ve sustancialmente facilitado cuando el lector avanza con la ayuda de otra persona que puede colaborar en desentrañar la organización del texto, en identificar ideas globales, etc.

Es un proceso que supone una forma nueva de utilizar el lenguaje. Tal y como han subrayado muchos autores (Vigotsky, 1964, o el propio Olson, 1977), el lenguaje escrito hace aflorar unas posibilidades comunicativas que pueden ser mucho más complejas que las que se encuentran en la comunicación oral. Estas nuevas posibilidades reclaman a su vez nuevos recursos cognitivos, lingüístico-retóricos y metacognitivos.

3. Los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la Lectura

Dada la complejidad del sistema de acciones que intervienen en la comprensión y expresión escrita, es previsible encontrar no sólo que haya problemas, sino distintos tipos de problemas.

En primer lugar, cabe encontrar alumnos con dificultades residen en el dominio de las operaciones implicadas en el reconocimiento de las palabras. Se trata de alumnos que cometen errores o son lentos al operar con la vía léxica, la fonológica o ambas, pero que apenas tendrían problemas en la comprensión del lenguaje. Habitualmente se les denomina disléxicos o, si se prefiere, alumnos con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura.

Un segundo grupo estaría constituido por alumnos que leen bien las palabras pero muestran serias dificultades para comprender y/ o aprender de lo que leen. Estos sujetos podrían también tener problemas para comprender una explicación oral que tuviera la misma complejidad que los textos. Cabe hablar aquí de alumnos con problemas en la comprensión.

Finalmente, también es posible encontrar un grupo de alumnos que leen mal las palabras y que tienen además problemas tanto en la comprensión oral como en la escrita. Estos alumnos evidenciarían problemas de comprensión incluso aunque leyeran bien las palabras... Los malos lectores de la *variedad jardín* (Gough y Tunmer 1986; Stanovich y Siegel, 1994) reúnen justamente estos requisitos. En el cuadro 2 se sintetiza las características definitorias de cada grupo.

0-0-0-0-

Nota: Los sujetos disléxicos son nonnales en la comprensión oral, deficitarios en el reconocimiento de las palabras escritas y, como consecuencia de lo anterior, con problemas en la comprensión de los textos. Los sujetos de la variedad jardín tendrían dificultades en las tres áreas, mientras que los sujetos de pobre comprensión serían el contrapunto de los disléxicos: buenos en el reconocimiento de las palabras y con deficiencias en la comprensión oral y escrita.

3.1 Dificultades en el reconocimiento de las palabras

Los sujetos con problemas en el reconocimiento de las palabras muestran un déficit que tiene poca relación con la capacidad intelectual general, tal y como es medida por el WISC. De ahí, que pueda haber sujetos con pobre capacidad intelectual que puedan leer bien, aunque -obviamente- no son capaces de comprender lo que leen, y, al contrario, que haya alumnos con un CI alto con problemas en estas operaciones.

Habitualmente, se entiende que para poder hablar de un retraso específico en el aprendizaje de la lectura es necesario reunir varias condiciones:

- que la capacidad intelectual de los sujetos sea normal (por ejemplo un CI no inferior a 85)³.
- que se aprecie un retraso de al menos dos años entre la capacidad general (evaluada a través del CI) y el rendimiento en la lectura (evaluada a través de una prueba estandarizada);
- que haya contado con la oportunidad de aprender, esto es, que ha recibido una enseñanza convencional: asistencia regular a las aulas con una formación adecuada;
- que no haya una causa que por sí misma pueda explicar el retraso, sean problemas sensoriales importantes, problemas emocionales que hayan impedido la participación del alumno en las experiencias de aprendizaje y enseñanza. CI normal.

Es difícil determinar el porcentaje de alumnos que puedan reunir esos criterios. En todo caso, cabe decir que cifras como las de un tres o un cinco por ciento de la población son relativamente comunes. ¿Qué sabemos de ellos?

Es un problema heterogéneo; Una primera idea es que dentro de los problemas en el reconocimiento de las palabras cabe diferenciar distintos subtipos de problemas. Así, hay alumnos con problemas especialmente acusados en la vía fonológica y sujetos con problemas especialmente acusados en la vía léxica. Los primeros son denominados disléxicos fonológicos o con problemas en la vía fonológica. Los segundos se denominan disléxicos de superficie o con problemas en la vía léxica. Además, cabe encontrar alumnos con problemas en ambas vías.

Un problema en la vía fonológica se manifiesta sobre todo en la lectura de palabras no familiares, por ejemplo **cuerla**, ante las que pueden surgir dos tipos de comportamientos:

- 1) Detenerse en una lectura fonológica, en cuyo caso y dadas sus dificultades al respecto encontraremos abundantes errores: «cu, cur, curlo».
- 2) Evitar esas dificultades leyendo por analogía. En este caso, los alumnos se basarían en el parecido visual y ortográfico de esa palabra con otras familiares, lo que les puede llevar a leer «cuerda » o «cuarta»:

Por contra, la lectura de las palabras familiares puede ser más fluida y acertada. En definitiva, los disléxicos fonológicos leen las palabras familiares mucho mejor que las no familiares.

Un problema en la vía léxica (dislexia de superficie) apenas reportaría errores en la lectura, pues todas las palabras castellanas pueden ser leídas correctamente mediante la vía fonológica. Tan sólo en el caso de palabras extranjeras, como Renault, se apreciarían «errores»: en vez de pronunciar «reno!» nos encontraríamos ante secuencias de sonidos extrañas como «renault». Una segunda manifestación es que tardarían lo mismo en leer una no palabra, **sema**, que una palabra con los mismos constituyentes: **mesa**. Y ello simplemente porque tenderían a tratar las dos expresiones como si fueran igualmente desconocidas. También, cabe esperar una lectura lenta, silabeante, y como consecuencia susceptible de generar problemas de comprensión.

Finalmente, puede que haya alumnos con problemas en las dos vías: tienden a leer por vía fonológica y, además, con dificultades.

Es notorio que la existencia de estos subtipos subraya aun más si cabe la especificidad de estos problemas, pues como acabamos de ver pueden localizarse únicamente en una de las dos vías o mecanismos de lectura.

¿Es un retraso o una desviación? Se trata de una pregunta llena de consecuencias. Si fuera lo primero, los disléxicos leerían igual que alumnos más pequeños. Y si fuera lo segundo, cabría esperar que su lectura fuera distinta. Para resolver esta cuestión es necesario comparar la lectura de los disléxicos no con los alumnos normales de la misma edad; sino con los del mismo nivel lector que obviamente han de ser más jóvenes. Esto es, alumnos disléxicos de 10-11 años con sujetos normales de 8.

Los estudios que han hecho esta comparación han constatado que, al menos en el caso de los disléxicos fonológicos, el modo de leer es diferente. Así, si se les iguala en la lectura de palabras (mismo número de errores o mismo tiempo), los disléxicos fonológicos tienden a ser inferiores a los más jóvenes en la lectura de palabras no familiares. Y por la misma razón, si se les igualara en la lectura de palabras no familiares (algo no tan sencillo de conseguir), los disléxicos fonológicos serían muy superiores en la lectura de las palabras (Manis, et al., 1996).

El caso de los disléxicos superficiales es distinto: se comportan de forma muy parecida a los alumnos más jóvenes.

¿Cómo explicar las dificultades? Una posibilidad para explicar estos problemas es apelar a factores internos, bien sean genéticos o bien algún tipo de afectación neurológica o las dos cosas al mismo tiempo.

Los datos proporcionados por el Proyecto Colorado, en el que se ha estudiado la incidencia de problemas de lectura en gemelos monozigóticos (de igual dotación genética) y gemelos dizigóticos (que sólo comparten parte de la herencia genética) parecen justificar la existencia de una moderada influencia genética. En el desarrollo de este proyecto se han localizado más de un centenar de parejas de hermanos gemelos mono y dizigóticos en los que un miembro es disléxico en el sentido convencional del término. Una vez localizados los gemelos, se valora la lectura del hermano y se establece el grado de concordancia que hay entre ellos. Se entiende que si la concordancia es mayor en el caso de los gemelos monozigóticos, cabe sostener la influencia genética sobre el trastorno. Y esto mismo es lo que se ha encontrado, especialmente respecto de las habilidades implicadas en la vía fonológica (Rack y Olson, 1993).

También hay evidencias que indican la existencia de importantes diferencias individuales en la habilidad para crear y memorizar las representaciones ortográficas de las palabras que no dependen de la capacidad intelectual. Y de nuevo, como en el caso anterior, y aunque de forma más débil, también se ha constatado una influencia genética.

Estas evidencias deben tomarse con la cautela necesaria. En primer lugar, estamos hablando únicamente de la existencia de una moderada influencia genética. En segundo lugar, hemos de recordar todo lo apuntado respecto del efecto san Mateo, en el que hacíamos ver la enorme importancia de la experiencia o el contacto con lo impreso.

De esta manera, parece posible concluir que los seres humanos podemos diferir en habilidades muy específicas que intervienen decisivamente en tareas complejas. Esas diferencias pueden tener mayor o menor repercusión según el contexto que rodea al sujeto y su capacidad para enfrentarse a la adversidad. Desgraciadamente sabemos que ambos factores influyen pero desconocemos el modo como se entreteje su recíproca influencia.

¿Cuál es la evolución de los problemas? Otra cuestión esencial sobre la naturaleza del problema es analizar su posible evolución, esto es, si con el tiempo desaparecen los problemas. Esta pregunta puede contestarse en parte a raíz de los trabajos; de Maggie Bruck, en los que se comparó un grupo de disléxicos adultos que cursaban estudios universitarios con estudiantes más jóvenes en diversas tareas de lectura: lectura de palabras aisladas y lectura de palabras dentro de un contexto verbal adecuado.

De los datos de Bruck (1990) se desprenden dos conclusiones importantes. En primer lugar, que los disléxicos universitarios leían tanto, las palabras como las no palabras (especialmente en este último caso) con mayor lentitud que alumnos de sexto de Primaria. Más interesante todavía, cuando se comparaba la lectura de palabras

aisladas y con la lectura de las palabras dentro de un contexto, los disléxicos universitarios se beneficiaban en mayor grado del contexto, mientras que los de sexto de Primaria leían igual de rápido en ambas condiciones. Como ya hemos sugerido, esto último puede interpretarse en el sentido de que los sujetos normales automatizan el reconocimiento de las palabras y los disléxicos, o al menos los de Bruck, no. Si esta conclusión es correcta podríamos decir que los disléxicos no llegan a automatizar plenamente estas operaciones incluso cuando muestran un alto grado de adaptación al mundo escolar.

¿Es esto importante? Atendiendo a la teoría sí lo es. La automatización, como veíamos anteriormente, es un requisito para alcanzar un dominio pleno del lenguaje escrito, de manera que hemos de esperar que esos alumnos deban emplear más tiempo y energía en las tareas ligadas a la lectura que alumnos del mismo nivel intelectual y académico.

En definitiva, cabe hablar de problemas ligados al uso deficiente de los procedimientos implicados en el reconocimiento de las palabras. Estos problemas afectan, como ya se ha indicado, a procesos muy específicos (convertir grafemas en fonemas, por ejemplo) que tienen poca relación con la capacidad intelectual global. De manera más específica, cabe encontrar alumnos con dificultades en la vía fonológica que se manifestaran especialmente en la lectura de palabras no familiares. Y cabe, también, encontrar alumnos que se desenvuelven con dificultad en el uso de la vía léxica y, por tanto, en el reconocimiento de las palabras familiares.

3.2 Problemas en la comprensión

La existencia de problemas de comprensión apenas requiere justificación. Únicamente advertir que en este apartado consideraremos el caso de los alumnos que leen bien las palabras y sin embargo no comprenden (Yuill y Garham, 1991).

Las evidencias justamente indican que este grupo de alumnos tienen problemas en todas las operaciones que hemos identificado. Así, en la capacidad para:

1. Integrar las ideas entre sí:
 - 1.1 Interconectar dos proposiciones
 - 1.2. Establecer relaciones jerárquicas
 - 1.3. Operar con los conectores que organizan globalmente un texto.
2. Acceder a lo que ya saben;
3. Regularse: supervisarse, planificarse y autoevaluarse.

Una manifestación típica del primer tipo de problemas es que convierten lo que leen en una colección de ideas poco articuladas. Así y dado un texto como:

- (9) La atmósfera está compuesta de gases como el dióxido de carbono, el nitrógeno. Otro elemento es el vapor de agua. Esta capa constituye el aire que respiramos y sin ella la vida no podría mantenerse en la Tierra. Más interesante todavía es saber que fue la propia vida quien creó la atmósfera

los alumnos pueden limitarse a listar distintas ideas cuando deben recordar lo «que está compuesta por gases, y tiene nitrógeno, y la vida creó la atmósfera». Estamos ante una ilustración del punto 1.3. () pueden sentirse impotentes cuando deben resumir (por ejemplo, lo subrayan todo). un ejemplo del punto 1.2. () pueden mostrar dificultades para reconocer la identidad que se plantea entre capa y atmósfera: «y hay una capa en la que hay aire» -se les oye decir. Una muestra del problema 1.1.

Una manifestación típica del segundo tipo de problemas (interconexión texto/conocimientos) es que tengan dificultades para realizar inferencias puentes del tipo a las que reclamaba (4): que la atmósfera es Una capa. Más común incluso es que no sean capaces de alcanzar una comprensión profunda (construir un modelo de la situación), que en este caso, presumiblemente, supondría una representación de nuestro planeta en la que se pueda situar espacialmente la atmósfera como una capa que rodea el planeta y con unas funciones y componentes específicos.

Finalmente, una manifestación típica del tercer tipo de problemas (los problemas autorregulatorios) es que no sean capaces de determinar dónde residen los problemas de comprensión (supervisión). En éste caso, la manifestación del problema consistiría en que no se den cuenta de sus dificultades para ver un hilo conductor entre las ideas que se refieren a atmósfera y las que aluden a la capa.

Estas dificultades se relacionan recíprocamente entre sí, hasta el punto de que podríamos hablar de un modo de operar cuyos diferentes componentes coexisten y se alimentan mutuamente. Si un lector fragmenta la información que obtiene; de la lectura, difícilmente podrá seleccionar de entre el conjunto de sus conocimientos previos aquellos especialmente relevantes para asimilar la información del texto (déficit para acceder, a lo que saben) y a la larga será imposible localizar la naturaleza de las dificultades (déficit de autorregulación). También podríamos verlo desde otro punto de vista: el lector es poco sensible a las señales de no comprensión (déficit en autorregulación) y como consecuencia no obra con todos los recursos que podría llegar a poner en juego para analizar la información del texto y activar conocimientos relevantes

Ahora bien, y aunque la existencia de estos problemas está muy bien documentada, es difícil interpretar cuál es su naturaleza. Consideremos, por ejemplo, la siguiente posibilidad explicativa: que los problemas de comprensión son la consecuencia de una memoria de trabajo especialmente limitada. Es notorio que tal limitación podría explicar por qué los lectores pierden la conexión entre dos ideas o no pueden reparar ni operar con los conectores, pero también cabe argumentar que esas limitaciones de memoria son en realidad un resultado de la lentitud o el esfuerzo que requiere llevar a cabo esos mismos procesos.

Una segunda posibilidad explicativa es interpretar estas dificultades como una consecuencia de un contacto limitado con lo impreso. El denominado efecto san Mateo podría ayudarnos a entender que para avanzar en la lectura es necesario poner en juego lo mejor de nosotros mismos. De esta manera, si los alumnos leen poco, tendrán menos oportunidades de apreciar las regularidades que presentan los textos y su propio comportamiento con ellos y, como consecuencia, una capacidad de comprensión baja.

Además, hay que tener en cuenta que el uso del lenguaje escrito supone un cambio importante en el modo de utilizar el lenguaje. Un cambio que podría ser especialmente difícil para muchos alumnos acostumbrados a un uso poco autocontextualizado del lenguaje. Desde este punto de vista los problemas de comprensión son problemas lingüísticos y comunicativos.

Es notorio entonces que estamos ante un tipo de dificultad menos específico que la anterior. Por eso podemos esperar que haya sujetos competentes para todo menos para reconocer palabras, pero es más difícil pensar en alguien competente para todo y con problemas en la comprensión.

4. Intervención

Los conocimientos que hemos descrito nos permiten sostener la necesidad de conjugar distintos tipos de medidas. Unas deben dirigirse a los problemas más específicos; y otras, a los más generales, esto es, a propiciar el .reencuentro con lo escrito como una experiencia comunicativa gratificante. Veamos el sentido y naturaleza de cada uno de ellas.

4.1 Recursos de intervención específicos

Atendiendo a los conocimientos revisados, hemos señalado que los problemas pueden ser específicos y, como consecuencia, requerir un tratamiento acorde con su naturaleza. En el caso de los alumnos con dificultades en la vía fonológica, que como se recordará tienen dificultades para establecer equivalencias entre elementos ortográficos y fonológicos, cabe proponer estos objetivos y experiencias formativas:

1. Ayudar al niño a tomar conciencia de las distintas unidades fonológicas del lenguaje, sílabas, fonemas, etc., que deben poner en relación con los grafemas que les corresponden.
2. Ayudar a que el alumno adquiera o aumente su capacidad para operar con las reglas de conversión grafema/ fonema.
3. Favorecer que aumenten el grado de automatización de estas reglas.

Será notorio que no todos los alumnos necesitan el mismo tratamiento. Por ejemplo, el primer objetivo parece necesario allí donde los alumnos omitan o confundan unas letras por otras. Y será más discutible cuando no ocurran esas confusiones. Lo relevante, y ya que no es posible descender a los detalles, es subrayar que la intervención depende de un análisis relativamente minucioso del problema concreto de cada alumno.

Considérese, no obstante; un ejemplo concreto. Sea el caso por ejemplo de un error habitual tanto en la lectura como en la escritura: omitir la referencia fonológica de una grafía (en vez de leer **bra**, lee «bar»; o en al escribir «bra» lo hace como **ba**). Parece evidente que tal alumno no opera bien con la vía fonológica y que necesita alguna ayuda para crear la conexión fonología/ ortografía. En concreto, la tarea que debe resolver la intervención sería en este caso la siguiente: ¿cómo ayudar al alumno a reparar en que hay una «r» en la secuencia «tra», bar, dar?

Una idea ampliamente defendida en la obra de Luria y sus discípulos es acentuar la conciencia sobre los movimientos articulatorios que tiene lugar cuando uno pronuncia «tra», de tal manera que el alumno sea capaz de reparar cuando hay «r» en su lenguaje oral y, por tanto, evitar ese «olvido». Para ello, cabe pedirles que alarguen los sonidos «bbbbrrrrrrraaaaaa), que observen las sensaciones que acompañan ese alargamiento (cosquilleo en los labios, cosquilleo en el paladar, abrir la boca) e incluso que den un nombre a esa sensación (hormigueo, cosquilleo...). Gracias a esta labor, los alumnos pueden tomar conciencia de la estructura sónica de las palabras, esto es, de cómo están compuestas por distintas sílabas y sonidos.

Con el tiempo, se puede ayudar a ese mismo alumno a que aprecie ese sonido que anteriormente se le escapaba en el momento de escribir y en el de leer.

Ahora bien, cabe señalar que algunos disléxicos fonológicos tienen problemas no tanto al establecer las equivalencias fonología/ ortografía como al hacerlo con la rapidez adecuada. De ahí que en ese caso lo relevante sea afianzar el uso de las reglas, más

que enseñar las reglas en sí. Vemos de nuevo que el tratamiento debe adaptarse a las necesidades del alumno.

Algo parecido cabe decir respecto de los problemas en la vía léxica (dislexia superficial). Aquí, se trataría de ayudar a estos alumnos a adquirir un vocabulario visual básico. Y para ello, de nuevo, es importante diseñar actividades formativas muy específicas. Una estrategia factible es ayudarles a formar un vocabulario ortográfico mínimo que esté bien seleccionado, e ir incrementando progresivamente su extensión. Para ello se puede proporcionar una experiencia repetida con las mismas palabras, configurar un diccionario básico, consultarlo repetidamente en la realización de actividades potencialmente relevantes.

De la misma manera, los problemas de comprensión pueden ir destinados a proporcionar esos recursos retóricos, regulatorios o de búsqueda de conocimientos que se echan en falta en los sujetos de menor nivel de competencia. Por ejemplo: cabe ayudar a los alumnos a reparar y operar con los elementos del texto que iluminan las relaciones entre las ideas. Una tarea útil al respecto puede ser la que sigue, en la que se pide comparar dos versiones del mismo texto y establecer cuál de ellos es más fácilmente comprensible. Así, se les puede pedir que lean estas dos versiones (9a) y (9b) y que valoren cuál es más comprensible:

- (9a) Lusía es una país de mercaderes dispuestos a dar la vuelta al mundo si es preciso para vender sus mercancías.
Mería está poblada por hombres fieros y aguerridos.
Los dos países comparten las mismas creencias religiosas.
Lusía es un pequeño país costero que apenas si sobrepasa la extensión de la provincia de Salamanca.
Mería es un país inmenso, fruto de las guerras emprendidas por generaciones y generaciones de emeríeses.
- (9b) Lusía y Mería son dos países muy diferentes aunque tienen algunas cosas en común. Lusía es una país de mercaderes dispuestos a dar la vuelta al mundo si es preciso para vender sus mercancías. Se han hecho famosos en el mundo entero por sus compañías comerciales y sus bancos.
Mería, sin embargo, está poblada por hombres fieros y aguerridos, curtidos en mil batallas con todos los pueblos que les rodean. Sus ciudadanos admiran esencialmente la fuerza física y el valor.
Una segunda diferencia es la extensión. En el caso de Lusía se trata de un pequeño país costero, que apenas si sobrepasa la extensión de la provincia de Salamanca.
Mería, por el contrario, constituye un inmenso país, fruto de las guerras emprendidas por generaciones y generaciones de emeríeses. Los dos países comparten las mismas creencias religiosas.

Más interesante todavía. Se trata de que los alumnos justifiquen por qué una es más comprensible. Se espera que alumnos de 2º de la ESO sean capaces de percibir que (9b) es más accesible que (9a), y que ello se debe a que está más ordenado. Una vez se consiga esta reflexión inicial, cabe, con ayudas, intentar identificar cuáles son las diferencias concretas entre las dos versiones. El resultado final es que constaten la importancia de las expresiones: «una segunda diferencia», «sin embargo», «por el contrario», etcétera, y que entiendan que (9) consiste en contraponer las características de dos países y que hay muchos otros textos, con otros contenidos; que pretenden lo

mismo: comparar. Algo parecido puede hacerse con otro tipo de conectores y de esquemas.

De la misma manera, es posible enseñar a los alumnos a plantearse a sí mismos preguntas para valorar si han comprendido. O a plantearse tras la lectura de un texto qué es lo que ya saben y qué es lo que pueden llegar a saber. En nuestro país hay un amplio número de propuestas de trabajo al respecto (Sánchez, 1990, 1998; Carriedo y Alonso, 1994; Vidal Abarca y Gilabett, 1991; Solé, 1992; García Magruga y otros, 1996).

4.2 Tratamiento global (problemas de lectura o alumnos con problemas en la lectura)

Hemos hablado hasta ahora de tipos de problemas, pero como se indica en el encabezamiento de este apartado en realidad lo que hay son alumnos con problemas. De ahí, la necesidad de contextualizar estos procedimientos en dos medidas de carácter general. La primera es garantizar el reencuentro con la lectura. La segunda es ayudar a los alumnos a reencontrarse consigo mismos respecto de los problemas que experimentan con el lenguaje escrito.

4.2.1 Para que el alumno se reencuentre con el lenguaje escrito

Para conseguir que el alumno se re encuentre con la lectura es necesario garantizar una experiencia gratificante, incluso en el caso de que el reconocimiento de las palabras sea deficiente. Una idea que ha recibido mucha atención (Lacasa y otros, 1995; Sánchez, 1998) es crear situaciones de lectura en colaboración, en la que un alumno con problemas y un tutor leen un texto de gran interés para el alumno, y de tal manera que gracias a la labor de ambos sea posible alcanzar una interpretación satisfactoria del texto.

El aspecto clave del procedimiento es saber encontrar un papel para el alumno que le permita hacer una contribución genuina y bien definida. Genuina quiere decir que la labor del alumno ha de ser relevante respecto de la interpretación (al menos la interpretación de oraciones simples). *Definida*, que el alumno experimente que tiene un cometido preciso del que pueda sentirse enteramente responsable y orgulloso. Sobra decir que inicialmente lo importante es que el alumno tenga un papel, por pequeño que sea, en el proceso. Ese papel, una vez consolidado, puede incrementarse progresivamente hasta conseguir la plena autonomía del alumno (Lave y Wenger, 1991).

Apoyándose en esta experiencia, el alumno puede llegar a concebir la lectura como un acontecimiento gozoso al que merece la pena dedicar algún esfuerzo. Una vez garantizado esa experiencia, cabe compartir con el alumno algún objetivo o meta más específico que justifique y dé sentido a la aplicación de actividades como las apuntadas en el apartado anterior.

4.2.2 Para ayudar a que el alumno en cuanto lector, se reencuentre consigo mismo

Se ha mencionado, casi de pasada, que los problemas de lectura puede conllevar un actitud del alumno hacia sí mismo inadecuada. Dependiendo de la respuesta que encuentre en padres y profesores, esa actitud puede limitarse a la lectura o generalizarse a otras áreas y constituir por sí mismo un problema añadido al de la lectura. En cualquiera de los casos, conviene ayudar al alumno a redefinir su visión de las dificultades que experimenta. Esa redefinición puede consistir en entender su problema en términos más operativos y específicos. Esto es, que en lugar de verse a sí

mismo como un mal lector, empiece a contemplarse como alguien que a veces se confunde con algunas letras (que habrá de identificar) o tipos de palabras.

Esta labor tiene un valor intrínseco que no necesita mayor justificación: el alumno puede aprender que es posible ser activo respecto a cualquiera de los problemas a los que tenga que enfrentarse. Además, con ello se facilita que el alumno se implique en las actividades del tratamiento, muchas de las cuales son muy exigentes.

4.2.3 Intervención individual y curricular

Es notorio que muchas de las dificultades que hemos mencionado pueden ser abordadas desde un punto de vista más amplio y evitar incluso su cristalización. De hecho esta es la labor primordial que un centro debe plantearse respecto de estos problemas. De esta manera, si se consigue que un mayor número de niños vivan la lectura como algo placentero (incluso aunque les resulte en algún grado costoso) se evitarán una buena parte de los problemas. De la misma manera, si se diseñan las actividades de tal manera que se acomoden a las posibilidades de los alumnos, se reducirá la frustración e incluso el número de alumnos con los problemas mencionados. En los términos expuestos en estas páginas, estas medidas generales pueden reducir el efecto San Mateo.

Sería no obstante poco realista esperar que gracias a estas medidas se consiga una eliminación completa de los problemas. Quizás la meta no deba ser tanto la eliminación de los problemas como su reducción. De ahí, la necesidad de arbitrar o prever sistemas para identificar alumnos con riesgo o con problemas cristalizados y anticipar respuestas más individualizadas. Unas respuestas que obviamente deben tener continuidad con el tratamiento del aula.

Es interesante destacar que desde el punto de vista del alumno con problemas es igualmente necesario que se prevea esa continuidad. Él será siempre el más interesado en poder encontrar alguna vía para conectar esa experiencia especializada que aquí defendemos con la que proporciona el aula. En una palabra, se trata de concebir un *continuum* entre las medidas globales y las más específicas e individualizadas.

La intervención en las dificultades de comprensión tiene la misma lógica que acabamos de exponer. Por un lado, parece necesario proporcionar una experiencia intensiva; por otro, también es necesario crear un contexto de aula propicio en el que la comprensión resulte relevante.

5. Los dilemas de nuevo

5.1 ¿Por dónde empezar?

Se mencionaba en las primeras páginas la existencia de dos posiciones extremas representadas por la visión tradicional y el lenguaje integrado. Según la primera, es necesario garantizar que los alumnos cuenten con los recursos más elementales que permiten reconocer las palabras. Según la segunda, lo decisivo es garantizar una adecuada experiencia comunicativa.

Las dos posiciones pueden ser valoradas con mayor claridad si las aplicamos a una situación de la vida cotidiana: enseñar a jugar al tenis. Según la primera posición, el alumno debe dominar primero los golpes y sólo después jugar partidos de tenis.. Un planteamiento que seguramente no resultará aceptable. Según los partidarios del lenguaje integrado, el hecho de que el alumno «juegue partidos de tenis» es el contexto en el que debe aprender a dar ciertos golpes como el revés o el mate. Esta idea, de un atractivo innegable, debe sin embargo ser también revisada. ¿Realmente podemos aceptar que los alumnos aprenderán a dar el revés simplemente jugando partidos de tenis? Parece difícil contestar afirmativamente esta pregunta; lo que nos puede llevar a pensar que tanto la posición tradicional como la que defiende el lenguaje integrado constituyen en realidad dos visiones extremas y pendulares de la tarea educativa. Sería por tanto legítimo buscar una posición más integradora. En este caso: aceptar que un aprendiz de tenista debe involucrarse en actividades llenas de sentido jugar partidos que motiven actividades formativas más descontextualizadas en las que deberá pulir algunos movimientos con la raqueta (practicar el revés en un frontón). Conviene en cualquier caso tomar nota de que unir la experiencia de uso y la adquisición de las habilidades es un problema muy complejo y para el que no tenemos una respuesta completa

Cabría asumir, buscando la integración entre ambas posiciones, que: 1) hay que unir uso y adquisición de habilidades; 2) parece inevitable que haya espacios y momentos dedicados a la consolidación de habilidades específicas (reconocer palabras, uso de esquemas organizativos, habilidades implicadas en el resumen, desarrollo de recursos retóricos). Momentos, eso sí, que no pueden plantearse arbitrariamente sino como respuesta a las necesidades que suscita el uso del lenguaje escrito.

También merece la pena subrayar como cierre de este apartado que lo que estamos pidiendo a toda la población no es que juegue algo al tenis, sino que sea un buen tenista. Conseguir que toda la población adquiriera algunas nociones y habilidades tenísticas es relativamente sencillo, como lo es que una minoría domine; todas las facetas de este juego. Lo, difícil es conseguir que todos; acaben siendo buenos. Este es, siguiendo la comparación, el compromiso enorme que hemos asumido respecto de la alfabetización.

5.2 ¿Qué es lo importante?

La respuesta es obvia. Lo importante es comunicamos. Por desgracia, y como ya hemos insistido reiteradamente, también lo es que una persona sea capaz de reconocer las palabras automáticamente. Hay al respecto algunas evidencias adicionales que apoyan aún más esta idea:

1. Los estudios que han analizado los movimientos oculares convergen en constatar que los lectores fijan su vista en la mayor parte de las palabras de contenido de un texto. De esta manera, el contacto perceptivo con las palabras

parece ser una actividad obligatoria, que sólo ante ciertas metas de lectura (leer para valorar si el texto es relevante o para saber de qué trata) puede soslayarse (Just y Carpenter, 1980).

2. Hay diferencias importantes entre los adultos con estudios universitarios en la rapidez con la que reconocen las palabras, unas diferencias que explican parte de las que existen en la capacidad para comprender (Cuetos y otros; 1997).

Podemos concluir de lo expuesto, que el reconocimiento de las palabras es un paso necesario, de la lectura de un texto. De forma más concreta: que los lectores competentes se caracterizan no por su capacidad para prescindir de la lectura de las palabras a través de estrategias de anticipación, sino por leer las palabras de forma tan rápida y automática que pueden dedicar todos sus recursos a la comprensión y llegado el caso a plantearse metas de lectura («leer para hacerse con una idea del tema del texto») que no requieren un contacto sistemático con el material impreso. Por todo ello, las dificultades en reconocer las palabras constituye un problema de enorme envergadura.

5.3 ¿Existen realmente dificultades?

¿Cómo interpretar estas dificultades? En este punto, y como ya señalábamos hay dos posiciones contrapuestas. Según la primera, un subgrupo, al menos, de las dificultades se deben esencialmente a peculiaridades o deficiencias que presentan los individuos. Habría, por decirlo así, un trastorno en el aprendizaje de la lectura: una predisposición a no aprender este dominio concreto. Según la segunda, todo dependería de la calidad de respuesta del contexto educativo, familiar y social a las necesidades de los alumnos.

En estas páginas se han presentado distintos argumentos y evidencias favorables a las dos visiones. Por un lado, se han recogido evidencias favorables a la existencia de diferencias individuales genéticamente condicionadas en la facilidad con la que se ejecutan ciertas operaciones cognitivas; y por otro que el contacto con lo impreso tiene efectos muy importantes en el desarrollo de la alfabetización. En la práctica, esto quiere decir que cabe imaginar que hay un *continuum* de situaciones en las que pueden predominar en mayor o menor medida ambos factores. En uno de los extremos del *continuum*, podemos imaginar un alumno que parece tenerlo todo para aprender a leer bien (contexto familiar, educativo, actitudes personales) y sin embargo experimenta una dificultad extraordinaria para llevar a cabo alguna de las operaciones identificadas en estas páginas. En el otro, podemos imaginarnos a alguien que tiene un contexto adverso que malogra una buena disposición para aprender a leer.

Para un psicopedagogo, como hemos insistido en otros trabajos, lo importante es ser capaz de operar con todas las posibilidades que hemos concebido. Y tan absurdo sería empeñarse en una concepción exclusivamente contextual, como en otra exclusivamente individualista.

5.4 Intervención específica o global

Por motivos comprensibles, las personas dedicadas a la intervención en los alumnos con dificultades han subrayado la necesidad de un tratamiento lo más específico posible. Una posición que puede llevar a pensar que se defiende un tipo de tratamiento desligado o descontextualizado del resto de la enseñanza. Esta última idea, haya sido o no la intención de sus promotores, es claramente criticable. Cabe por ello señalar que quizás no haya lugar a tal oposición: el desarrollo del lenguaje escrito requiere tanto la presencia de un planteamiento globalizado y esencialmente comunicativo como la

disponibilidad de un amplio y bien delimitado conjunto de recursos de intervención especialmente dirigidos a cada tipo de problema. Sin contar con esto último, las propuestas comunicativas podrían ser insuficientes, y sin ese marco global, las propuestas específicas que hubiere podrían resultar inhóspitas para unos y otros.

En ese contexto sería sensato asumir que: 1) sea cual sea la opción global de un centro cabe esperar un cierto número, mayor o menor, de alumnos con problemas; 2) que esos alumnos deben ser identificados cuanto antes; 3) que deben requerir una atención especializada, y 4) que ésta debe coordinarse con el plan global del centro. De esta manera, cabe detallar los distintos logros y entorno a cada uno de ellos esperar que algunos alumnos experimenten dificultades que precisen prevención y tratamiento (véase para más detalle: Sánchez, Orrantía, Rueda y Vicente, 1994). Consecuentemente, se podría también anticipar medidas para la prevención e intervención de los problemas. Esto es lo que se intenta reflejar en el Cuadro 3.

Antes de iniciar el desarrollo de ese cuadro, conviene hacer dos importantes advertencias. En primer lugar que lo que se propone en este cuadro no presupone que el aprendizaje de la lectura no sigue un patrón rígido de logros, lo único que advierte es que deben darse esos logros y que, como ya se ha insistido, se puede esperar que surjan dificultades específicas en cada uno de ellos. De esta manera, la cuestión no es tanto hacer una propuesta sobre cómo desarrollar el lenguaje escrito, sino anticipar los logros y los riesgos que los acompañan, independientemente de la metodología que se considere adecuada en cada centro.

La segunda advertencia es que la propuesta que sigue sólo tiene sentido si se contempla globalmente. Así, buena parte de las medidas que afectan a distintos logros han de llevarse a cabo sin embargo en el mismo periodo educativo. Esto es especialmente notorio en el caso de los relatos, que son omnipresentes en el desarrollo de buena parte de las actividades que iremos examinando.

Así, cabe distinguir estos logros:

1) El primer logro depende del contacto "informal y espontáneo con lo impreso. Gracias a esta experiencia, los niños elaboran ideas sobre lo que es la escritura, sus componentes, sus funciones, e incluso construyen en su mente un primer vocabulario que les permite reconocer algunas palabras basándose en el contorno de la palabra o en el contexto en el que aparece., Esta primera conquista conforma lo que en términos de Frith se denominaba etapa logográfica. Es difícil pensar en la existencia de problemas específicos en esta etapa. Más bien lo que debería preocuparnos es que los alumnos no sean capaces de experimentar lo impreso como algo prometedor.

2) Una segunda conquista es la consolidación de la vía fonológica y la comprensión del principio alfabético. Esta vía parece exigir que los alumnos tomen conciencia de las unidades subléxicas (sílabas, rimas, fonemas) que conforman las palabras y la adquisición de las reglas que permiten establecer equivalencias entre grafemas y fonemas. Según las evidencias, esta conquista requiere algún tipo de instrucción formal que puede estar contextualizada en la experiencia de uso iniciada en la etapa anterior. Cabe esperar que algunos alumnos tengan especiales dificultades para reparar en esas unidades subléxicas de su lenguaje y como consecuencia en la existencia de reglas que permiten pasar de la fonología a la ortografía. Tales problemas pueden ser prevenidos con programas de conciencia fonológica. (Contamos en nuestro país con un abundante número de trabajos y propuestas educativas: Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989; Domínguez, 1996; Carrillo y Marin, 1996; Clemente y Domínguez, 1929; deFior, 1996; Maldonado y otros, 1992; Jiménez, 1996)

3) La tercera conquista es la consolidación de recursos para leer léxicamente las palabras. Es la etapa ortográfica. Gracias a ello la lectura gana en fluidez y se favorece la comprensión. El reto de esta etapa es crear la motivación suficiente para la lectura, y

en este caso la experiencia de leer conjuntamente relatos que resulten atractivos puede ser decisiva. Una experiencia en la que conviene implicar el entorno extraescolar (familia, barrio). Cabe esperar que algunos alumnos muestren especiales problemas para leer léxicamente o que tengan un léxico ortográfico muy reducido. A estos alumnos se les puede denominar disléxicos superficiales.

4) Al mismo tiempo que se va garantizando un cierto grado de fluidez, y en estricta continuación con la etapa anterior, cabe plantearse la necesidad de garantizar que los alumnos se sientan plenamente autónomos tanto a la hora de comprender como en la de redactar relatos. Esta conquista sin duda alguna esencial puede requerir una mayor atención y tiempo a muchos alumnos. Se trata de nuevo de indicar la oportunidad de valorar las necesidades de los alumnos al respecto y diseñar experiencias de formación específica.

5) Finalmente, es posible hablar de un último logro: el desarrollo de la capacidad de leer para aprender y de escribir para pensar. Unos logros que conllevan un alto grado nivel de autorregulación. El tratamiento de textos argumentativos y expositivos parece así un logro básico de la escolarización que reclama de nuevo una especial atención (Camps, 1995; Dolz, 1994; Cassany y otros, 1996; Sánchez, 1998).

Lo importante, por supuesto, no es el esquema concreto que acabamos de exponer sino hacer ver la necesidad de contar con algún esquema desde el que organizar los recursos de un centro para atender la diversidad en el desarrollo del lenguaje escrito.

Terminamos como empezamos. El reto que hemos asumido respecto de la alfabetización es inmenso. Quizás lo único seguro es que no podemos aspirar a conseguirlo obrando de la misma manera que la seguida cuando se trataba únicamente de seleccionar a aquellos especialmente dotados para ello.

o-o-o-o-o-

ROMERO Silvia.

" La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico - prácticos
para los profesores de educación básica".

SEP / Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México - España.
México, 1999. pp. 21 - 38.

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE VISIÓN GENERAL

La comunicación humana

La comunicación humana tiene diversas facetas. Nos comunicamos para satisfacer una amplia serie de necesidades, por ejemplo: para mantenemos en contacto con otras personas, para tener acceso a la información, para realizar múltiples actividades de tipo práctico en nuestra vida cotidiana, para confrontar con otros o con nosotros mismos nuestras ideas y sentimientos. Los seres humanos necesitamos comunicarnos para sentirnos vivos y poder manejar en un mundo social.

Al comunicarnos usamos distintas formas: tocar en el hombro a alguien, abrazarlo, mirarlo, hacer gestos, movimientos, expresiones como "ajá", "mj"; decir algo; escuchar lo que dice otro: amigo, pariente, locutor de radio o televisión, empleado de banco; reconocer la manera

en la que alguien nos mira o nos hace una seña; leer letreros, recados, instrucciones, textos recreativos o informativos; escribir notas, cartas, documentos En nuestros intercambios comunicativos realizamos acciones, movimientos, emitimos sonidos, hablamos, escuchamos, leemos, escribimos, pensamos, reflexionamos. En suma, la comunicación nos envuelve cotidianamente y nos exige habilidades muy diversas. La comunicación lingüística, es decir, las distintas realizaciones del lenguaje verbal, juega evidentemente un papel privilegiado en la comunicación humana, y por eso nos referimos a ella -de manera especial en este libro.

Diferencias entre comunicación y lenguaje

En el uso cotidiano, los términos comunicación y lenguaje tienden a confundirse debido a que los identificamos como parte de un mismo fenómeno. Si bien es verdad que en algunos contextos los significados de comunicación y lenguaje pueden ser similares, es importante diferenciarlos. La comunicación consiste en el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, etc. Los seres humanos necesitamos compartir con otros lo que sucede en nuestro mundo interno para lograr un cierto equilibrio con nuestro ambiente. Por medio de la comunicación buscamos obtener objetos, información, reconocimiento, atención, afecto..., entre otras muchas cosas que nos son necesarias para funcionar individual y socialmente. Este intercambio comunicativo lo realizamos a través de los distintos lenguajes, entre los que se encuentra el lenguaje verbal o lingüístico. La comunicación, entonces, se puede realizar a través de diversos lenguajes y el verbal es uno de ellos. Dicho de otra forma, la comunicación tiene una meta, un objetivo y los lenguajes son una herramienta o un medio para comunicarse. La meta comunicativa puede alcanzarse con diversos medios: una mirada, un gesto, un grito, una palabra, un discurso...; y el instrumento lingüístico sirve también para cumplir otros objetivos además de la comunicación, como la autorregulación o el monitoreo de nuestras acciones, la representación del mundo y la codificación de nuestras experiencias. Podemos comunicar que tenemos prisa empleando medios no lingüísticos como: mirar el reloj, actuar de manera apresurada, hacer una señal de 'rápido' al tronar los dedos; o podemos decir o escribir mensajes lingüísticos como: "tengo prisa", "se me hace tarde", "tengo que irme", "quisiera que avanzáramos más rápido". Podemos usar el lenguaje para comunicarle a alguien cierta información o para convencerlo de alguna idea: "llego a las seis", "me gustaría verte".. también usamos el lenguaje para controlar nuestra conducta, como cuando nos proponemos algo ("ahora sí me pongo a dieta"), o cuando nos organizamos ("tengo que ir primero a cobrar, luego al banco, luego al mercado..."); permanentemente estamos empleando el lenguaje para representar el mundo y codificar nuestras experiencias, ya que siempre es más fácil recordar algo por su nombre o su expresión lingüística que por sus atributos.

Con frecuencia, la palabra comunicación se entiende en su sentido positivo: se habla de que hay comunicación cuando queremos referirnos a la existencia de una comunicación explícita o efectiva; por otra parte, decimos que no hay comunicación cuando nuestros intentos de compartir con alguien algún aspecto de nuestro mundo interno fracasan, o cuando no somos capaces de expresarnos explícita y claramente. Es decir, hay comunicación cuando se logra el entendimiento y, al contrario, no hay comunicación cuando éste no se logra; esto es, se identifica la comunicación con el hecho de que un mensaje sea comprendido. Sin embargo, la comunicación es algo de lo que no podemos escapar. Pensemos, por ejemplo, en un alumno que no dice nada ni participa en la clase. Un maestro desprevenido diría que ese niño no se comunica, pero otro más perspicaz pensaría que "algo anda mal en él" y que su silencio y quietud están expresando algo muy importante, están comunicando.

Lenguaje

La función fundamental del lenguaje es la comunicación y ésta es, por excelencia, de naturaleza verbal; manifestándose como la capacidad característica del hombre de comunicarse por medio de

sistemas de signos (lenguas), utilizados por comunidades sociales; Se entiende también al lenguaje como la capacidad de los seres humanos de representar al mundo y todo lo que en él coexiste, por medio de símbolos convencionales codificados.

Las realizaciones del lenguaje cuentan con recursos tales como palabras, frases, oraciones y textos mediante los cuales representamos las ideas que queremos comunicar y que se caracterizan por tener distintos contenidos o referencias, como pueden ser: objetos, acciones, atributos, tiempos, lugares, etc., que se relacionan de diferentes maneras: en forma causal, temporal, secuencial, de pertenencia, de contradicción, entre muchas otras. Los contenidos y las relaciones de nuestras ideas podemos expresarlos por medio del lenguaje. Así, cuando empleamos el lenguaje para comunicar que alguien se fue, no usamos a la persona para informarlo, ni realizamos la acción de "irse". Si escuchamos decir a alguien que "Alberto se fue", quiere decir que una persona del sexo masculino, llamada Alberto, realizó en un tiempo pasado, probablemente inmediato, la acción de retirarse del sitio en el que se encontraba.

Además, el lenguaje representa nuestro mundo por medio de un sistema de signos que son arbitrarios y convencionales. Estos elementos de los que hemos hablado -palabras, frases, oraciones, textos- guardan una relación arbitraria con lo que quieren decir. Decimos que la relación es arbitraria porque no existe un parecido entre la forma del signo que empleamos y lo que significa. Así, sería absurdo concluir que "cama" es un mueble de cuatro letras o que es más chico que "ropero" porque tiene menos letras. Esto es, (el nombre no se relaciona de manera natural con lo que designa, sino que lo hace por convención. Es a partir de un conocimiento compartido por los hablantes de una misma lengua, en este caso el español, que sabemos que "cama" es el nombre de un mueble que sirve para dormir, se encuentra regularmente en un dormitorio y puede ser de diferentes formas y tamaños. Este conocimiento compartido lo construimos a lo largo de la vida por medio del contacto verbal y no verbal con otros (Edwards y Mercer, 1988).

Por otra parte, las realizaciones del lenguaje también son sistemáticas, pues se rigen por reglas que los hablantes conocemos aunque no podamos explicarlas. La mayoría de las personas cuya lengua es el español sabemos, por ejemplo, que "Alberto se fue" es una forma correcta de expresión, mientras que "Alberto se fueron" no lo es. Quienes somos capaces de hacer un juicio de este tipo contamos con una serie de reglas que conforman nuestra competencia lingüística, que consiste en la posibilidad de entender y producir un número ilimitado de oraciones, y de evaluar la estructura gramatical de las oraciones que escuchamos y producimos (Chomsky, 1970). Esta competencia la construimos a partir del contacto que tenemos con nuestra lengua, como oyentes y como hablantes. Sin embargo, no todas las personas cuentan con el mismo tipo de competencia lingüística; factores tales como el nivel de desarrollo (en el caso de los niños menores de seis años, especialmente), la escolaridad de nuestros padres, nuestro propio nivel de estudios y el tipo de ambiente sociocultural en el que nos desenvolvemos, inciden en el grado de competencia lingüística que alcancemos y en sus particularidades.

Lengua

Una vez que hemos definido al lenguaje como la capacidad del hombre para comunicarse, hablemos de la forma en que éste se realiza: la lengua, entendida también como el código constituido por sistemas de signos, utilizados para producir mensajes, de acuerdo con la intuición comunicativa de cada persona.

Hemos de comprender, primero, que todos los seres humanos tenemos aptitudes para desarrollar, entender, aprender y producir lenguas; después, que la lengua con la que estamos en contacto desde el nacimiento es la materna o primaria y que es a partir de su conocimiento que

podemos aprender y desarrollar segundas lenguas (orales o de signos²⁶) pero, por supuesto, mediante enseñanza directa o formal.

Lengua oral, habla y escucha

La lengua oral es la manera natural en la que aprendemos nuestra lengua materna. Coloquialmente se dice que las personas aprenden a hablar su lengua materna en la infancia temprana, sin embargo, en el proceso de desarrollo de ésta se aprende mucho más que a hablar: la lengua oral permite la comprensión y expresión de mensajes, la elaboración de ideas, la interacción comunicativa con otros, la reflexión y la solución de problemas, entre otras funciones.

De esta forma, el habla²⁷ o acto de hablar, si bien es un componente importante en el desarrollo de una lengua, no es el único. El habla es el producto más visible de la expresión de mensajes, que se apoya en la existencia de un amplio bagaje interno para la adecuada elaboración y estructuración de ideas. Los principales componentes externos o visibles de la forma de hablar son: la articulación o pronunciación, la fluidez y la voz; cuyas principales cualidades son: tono, timbre, intensidad; ritmo y melodía. Por su parte, la lengua oral, al ser una versión de la capacidad lingüística, presenta todas las características y procesos propios a el lenguaje. Así el suceso del habla estaría estrechamente vinculado con la planificación verbal y ésta dependería de tres factores: del código lingüístico, con sus implicaciones sociológicas de roles y estructura social; de orientaciones motivacionales y estrategias de solución de problemas en el plano psicológico, y de condiciones neurofisiológicas". (Infante, 1983, p. 101, cursivas agregadas.)

Es común dar una gran importancia a la forma en la que las personas hablan; en cierto sentido esta característica constituye una carta de presentación. Cuando una persona habla de manera fluida, clara, con pronunciación e ilación adecuadas y voz agradable, produce mejor impresión que una persona que habla atropellada o lentamente, con pronunciación deficiente o alteraciones en la articulación, con una mala calidad de voz o con ideas poco claras. Atender únicamente a la forma de hablar para valorar la capacidad lingüística de una persona es tan natural y, a la vez, tan parcial, como juzgarla Por su manera de vestir.

Nuestro dominio de la lengua oral también es posible gracias a la tan poco reconocida habilidad de escucha; la escucha o escucha comprensiva no se limita a oír, implica un complejo proceso de construcción de significados que va evolucionando a medida que se domina mejor la lengua y se cuenta con mayores posibilidades de conocimiento compartido. Pensemos en la posibilidad de escucha de un niño de cuatro años al oír un programa de análisis político en la radio: a pesar de que oye todos los sonidos, palabras, oraciones, ruidos y efectos musicales, su nivel de dominio de la lengua oral es insuficiente, y es aún más limitante su falta de conocimiento previo sobre el tema; ambos factores producen, en este ejemplo, una posibilidad de escucha comprensiva muy incipiente.

La escucha comprensiva, además de depender del desarrollo de la lengua oral y de las oportunidades para acceder a ciertos conocimientos, también depende de la disposición e interés particular del que escucha. En este sentido, los hablantes podemos influir en nuestro oyente para conseguir una mayor atención e interés en lo que le comunicamos.

26 Las lenguas de signos, también llamadas lenguas manuales o de señas, son las lenguas utilizadas por las comunidades de personas con sordera profunda; en cada país o región estas comunidades han desarrollado sistemas propios, es decir, idiomas de signos particulares.

27 El término habla en este texto se refiere a la actividad de hablar y no al concepto saussureano que remite a la realización individual de la lengua. La distinción entre lengua y habla de Saussure (1922/1982) atiende a la delimitación del campo de estudio de la lingüística moderna que él funda. Esta diferenciación no es contradictoria con los planteamientos generales que aquí hacemos, pero tampoco es totalmente equivalente.

Si en nuestro rol o papel de hablantes tomamos en cuenta la perspectiva del oyente, es decir, reflexionamos al comunicarnos sobre la relevancia que pueden tener nuestros mensajes para el otro y la manera en la que los presentamos de acuerdo con el conocimiento compartido, estamos facilitando la disposición para una escucha comprensiva.

Lengua escrita

Muchas lenguas cuentan con un sistema de escritura, el cual difiere de la lengua oral, aunque se construye sobre la misma base. Regularmente, las personas que saben emplear el sistema de escritura del español desarrollaron, primero, el sistema oral. Sin embargo, los conocimientos sobre la lengua oral no son suficientes para ser un usuario competente de la lengua escrita, pues ésta tiene características propias. Por otra parte, es posible que una persona tenga mejor competencia comunicativa escrita que oral, aunque lo contrario suele ser más común.

La lengua escrita exige una mayor secuencia lógica que la lengua oral para su expresión y comprensión pues, en general, en la escritura se siguen las convenciones propias de un estilo de comunicación más formal. En ésta, la interdependencia entre el lenguaje y el pensamiento se hace más patente, ya que las demandas de esta forma de comunicación son cognoscitivamente más complejas (Infante, 1983).

Para dominar el sistema de la escritura, tanto a nivel de la comprensión como de la expresión, es necesario desarrollar una cultura especial. No basta con conocer la correspondencia entre los sonidos de la lengua oral y las grafías o letras de la lengua escrita; las diferencias entre lengua oral y lengua escrita se ubican en el contexto, es decir, en las situaciones mismas de comunicación en que cada una se utiliza y en el texto o forma en que se estructuran para lograr la transmisión del mensaje (Cassany, 1996).

En el nivel del contexto, la lengua oral y la lengua escrita varían en cuanto a su canal de transmisión, su temporalidad, su nivel de espontaneidad y su grado de dependencia del contexto extralingüístico inmediato. La lengua oral se percibe a través de la audición, y la escrita a través de la vista, esta forma de comunicación afecta la temporalidad de los códigos. La lengua oral es un recurso que desaparece inmediatamente (a menos que lo registremos por medios electrónicos), mientras que la escrita permanece (a menos que destruyamos el escrito). Esta diferencia, además de marcar funciones muy particulares de cada una, también afecta a la manera en que éstas se construyen. La lengua oral es más espontánea, mientras que la escrita lo es menos, pues quien escribe puede revisar y editar su texto antes de presentarlo al lector. Al ser inmediata, la lengua oral se apoya en el contexto de situación -contexto extralingüístico- para la construcción de los mensajes. Así, podemos tener una conversación entendible haciendo uso de menos recursos lingüísticos y empleando un gran número de apoyos como la señalización, la demostración física de algo o, incluso, la posibilidad de repetir lo que hemos dicho si alguien no nos ha entendido. En la construcción de mensajes escritos -hay que crear el contexto de situación dentro del texto mismo; es necesario ser más explícito, anticiparse a las posibles dudas del lector y aclararlas, pues regularmente el escritor no está presente, por lo que es difícil o imposible "preguntarle" algo que no nos queda claro.

En el nivel textual la lengua oral admite mayor variación, dependiendo de la situación comunicativa, del origen geográfico de los hablantes, etc.; por su parte, la lengua escrita tiende a conservar una forma de comunicación más general o más estándar. Los hablantes de una lengua con frecuencia nos sentimos más cómodos y capaces hablando que escribiendo, esto se debe a que la lengua oral acepta una menor formalidad y coherencia, al tiempo que proporciona mayor libertad y posibilidades de simplificación que la lengua escrita.

Para dominar la lengua escrita, además, es necesario desarrollar una serie de conocimientos y habilidades que nos permita entender las convenciones del sistema de escritura y su función, por ejemplo: la diferencia entre lo que se escribe junto y lo que se separa por espacios ("no se aburra" frente a "no sea burra"); cuál es la función de los signos que no "suenan" como los

dos puntos (:), la coma (,), el punto (.), el guión (-), el uso de mayúsculas y minúsculas, qué función tienen los segmentos de texto que se ubican en líneas sueltas, generalmente al principio de un texto o de un apartado que se conocen como títulos o subtítulos; cuál es la función y cómo se emplean los listados que regularmente aparecen al principio de los libros o revistas conocidos como índices; cuáles son las diferencias de forma y función de textos como artículos informativos, cuentos, novelas, cartas, recados, letreros; cuál es la dirección de la escritura (de izquierda a derecha, de arriba a abajo, en el caso del español); qué significan los signos no alfabéticos que pueden realizarse de manera oral como son: \$, %, +, -, «, =, 1,2,1996, etc., y qué función tienen dentro del texto; cómo funcionan y cómo se interpretan las formas reducidas de texto que se conocen como abreviaturas o siglas, como: Sra., SEP, Excmo., m, cm, entre otros; cómo se interpretan y qué valor tienen los distintos tamaños o intensidades del color de la letra de los textos, las letras itálicas, los subrayados, por ejemplo.

Diferencias entre lengua oral y lengua escrita	
LENGUA ORAL	LENGUA ESCRITA
NIVEL CONTEXTUAL	
<p>Canal auditivo. El receptor comprende el texto mediante la audición.</p> <p>El receptor percibe los distintos signos del texto sucesivamente (uno tras otro).</p> <p>Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar, pero no borrar, lo que ya ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.</p> <p>Comunicación inmediata, en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil.</p> <p>Comunicación efímera. Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.</p> <p>Alta dependencia del contexto extralingüístico, utiliza mucho los códigos no verbales: la fisonomía y los gestos, el movimiento del cuerpo,</p>	<p>Canal visual. El receptor lee el texto con la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo.</p> <p>El receptor percibe los signos simultáneamente (todos a la vez).</p> <p>Comunicación elaborada. El emisor puede corregir y rehacer el texto, sin dejar rastros. El lector puede escoger cómo y dónde quiere leer el texto (en qué orden, a qué velocidad, etc.).</p> <p>Comunicación diferida en el tiempo y en el espacio.</p> <p>Comunicación duradera. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.</p> <p>El contexto extralingüístico es poco importante. El escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto.</p>
LENGUA ORAL	LENGUA ESCRITA
NIVEL CONTEXTUAL	
La conducta táctil, el paralenguaje, el espacio de situación, etc. En una conversación normal, el significado social de los códigos no-verbales es del 65%, frente al 35% de los	Algunos usos del contexto extralingüístico en el escrito son la disposición del espacio y del texto.

<p>verbales.</p> <p>Hay interacción durante la emisión del texto. El emisor, mientras habla, ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según ésta. La lengua oral es negociable entre los interlocutores.</p>	<p>No hay interacción durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.</p>
---	---

NIVEL TEXTUAL	
<p>Se marca la procedencia del emisor: uso de las variedades dialectales.²⁸</p> <p>Cumple funciones o usos privados, con temáticas diversas y generales, estructuradas con bajo grado de formalidad y propósitos subjetivos.</p> <p>Bajo nivel de coherencia. Selección poco rigurosa de información, presencia de digresiones, cambios de tema, repeticiones, datos irrelevantes...</p> <p>Alta redundancia.</p> <p>Estructura abierta. El texto se va modificando durante su emisión.</p> <p>Baja frecuencia de vocablos con significación específica.</p> <p>Acepta la repetición léxica.</p> <p>Uso frecuente de muletillas y enlaces innecesarios (entonces, o sea...)</p>	<p>Se neutraliza la procedencia del emisor: se tiende a usar el código estándar.</p> <p>Cumple funciones o usos públicos con temas específicos, alto grado de formalidad y propósitos objetivos.</p> <p>Alto nivel de coherencia. Selección-precisa de la información. Atención a la relevancia.</p> <p>Baja redundancia.</p> <p>Estructura cerrada. No hay interacción por lo que el esquema lo determina el escritor.</p> <p>Alta frecuencia de vocablos con significación específica (técnica).</p> <p>Tendencia estilística a eliminar la repetición léxica, uso de sinónimos.</p> <p>Tendencia a eliminar muletillas y enlaces innecesarios.</p>

Adaptado de Cassany (1996, pp. 36-39.)

Si bien es cierto que las funciones de la lengua oral y la lengua escrita son distintas, estos códigos también pueden cumplir funciones similares. Veamos un ejemplo:

La profesora Alma desea comunicarle a la mamá de Eduardo Martínez que debe ir vestido de cierta forma para una ceremonia por lo que prepara un recado (versión escrita); pero a la salida, la profesora ve a la señora Martínez y tiene un diálogo con ella sobre el mismo asunto (versión oral).

²⁸ La variación dialectal se refiere a las formas de hablar una misma lengua en diferentes regiones o por distintos grupos sociales. En México, reconocemos variantes dialectales de la costa, del norte del país, y del sureste, entre otras.

Versión escrita:

México, D.F., 10 de septiembre de 1996.

Estimada Sra. Martínez:

Por medio de la presente le informo que su hijo Eduardo ha sido seleccionado para representar a "El Cura Hidalgo" en la ceremonia del "Día de la Independencia", que se llevará a cabo el próximo martes. Le pido que venga vestido de blanco, con saco negro, zapatos negros y que envíe en una bolsa una peluca de pelo largo, una media y un lápiz de cejas. Aquí lo vamos a maquillar.

Favor de devolver este recado firmado. Si tiene alguna duda, con mucho gusto se la puedo aclarar el día de mañana a la hora del recreo o de la salida.

Sin otro particular, reciba un saludo.

Atentamente.

Profra. Alma Reyes.

Versión oral:

Maestra: Señora, buenas tardes. Ya le mandé un recado, pero qué bueno que la veo.

Sra. Martínez: Dígame maestra.

Maestra: ¿Sabe qué? Para la ceremonia del martes Lalito va a salir de "Cura Hidalgo".

Sra. Martínez: ¡Ah!, ¡qué bien!

Maestra: Por favor, mándemelo de blanco, con zapatos negros, los que tenga, pero bien boleaditos, y saco negro. Uno de su papá le puede quedar bien, nada más le cose las mangas por si le queda grande.

Sra. Martínez: Sí maestra. ¿Que ya venga vestido o acá se viste?

Maestra: Sí señora, la ropa que ya la traiga puesta. Pero también vamos a necesitar una peluca de cabello largo y una media, para hacerle la calva. ¡Ah!, y un lápiz de cejas negro, de los suyos, se lo cuidamos y se lo devolvemos. Acá le vamos a poner la peluca, y lo vamos a dejar muy guapo.

Sra. Martínez: Si quiere yo lo maquillo en la casa maestra o, ¿a qué hora va a ser la ceremonia?

Maestra: No señora, no hace falta, va a ser tempranito pero nos apuramos. Eso mándemelo en una bolsita, no lo vamos a hacer salir de su casa así, ¡qué tal si se enoja!

Sra. Martínez: Bueno, está bien. Yo se lo mando de blanco y con las cosas aparte.

Maestra: Gracias señora.

Existen muchas diferencias entre la versión escrita y la versión oral. En principio, se nota lo que hemos llamado un estilo más formal en la versión escrita. Veamos el siguiente cuadro comparativo, donde se observa cómo el mismo contenido se expresa de manera marcadamente distinta en cada versión.

FALTA ESQUEMA O-O-O-O-O-O-O-

Otra diferencia es la cantidad de comentarios de la versión oral que no aparecen en la versión escrita; esto puede deberse a la necesidad de hacer la comunicación oral más amigable y fluida, Obsérvese que estos comentarios no son producto de dudas de la señora Martínez.

REFERENCIA	COMENTARIO
Sobre los zapatos	...los que tenga, pero bien boleaditos
Sobre el saco	Uno de su papá le puede quedar bien, nada más le cose las mangas por si le queda grande.
Sobre el lápiz de cejas de los suyos, se lo cuidamos y se lo devolvemos
Sobre la mediapara hacerle la calva

Como hemos dicho, algunas funciones de la lengua oral son compartidas por la lengua escrita y viceversa, sobre todo con los recientes avances de la tecnología. Pensemos en la grabadora, el fax, la contestadora de teléfono o el correo electrónico, los cuales han hecho que funciones que anteriormente eran exclusivamente orales o escritas puedan realizarse en la otra modalidad. Sin embargo, siguen existiendo actividades únicas en cada una; por ejemplo, la conversación cotidiana de una familia se realiza en lengua oral, mientras que el Informe Presidencial necesariamente tiene que realizarse por escrito para ser leído en una ocasión especial y, posteriormente, consultado tantas veces como se requiera.

Finalmente, la lengua oral puede ser transcrita, mientras la escrita tiene la posibilidad de ser leída oralmente. Estas formas de realización no deben confundirse con los sistemas oral y escrito: la transcripción de un discurso oral no es equivalente a la escritura ni presenta las mismas reglas; por otra parte, la lectura en voz alta tampoco es equivalente al empleo de la lengua oral.

Cuando provocamos una discusión en la clase y solicitamos a los estudiantes que escriban lo que se discutió, les estamos pidiendo que elaboren un texto escrito, no que transcriban la discusión. De manera análoga, cuando un alumno tiene que leer un texto o memorizar y cantar una canción o recitar una poesía, su tarea no consiste en elaborar un mensaje en lengua oral, sino en realizar en forma oral un mensaje ya elaborado en forma escrita. Las realizaciones de la lengua oral y la lengua escrita son muy variadas, como se puede observar en el diagrama siguiente.

FALTA ESQUEMA

¿Por qué se aprende una lengua?

Las necesidades comunicativas tempranas pueden satisfacerse con facilidad a través de recursos principalmente no verbales. Pensemos en un bebé que sólo necesita comunicar estados de placer y displacer: los primeros puede comunicarlos con una actitud de calma y con sonrisas, mientras que el displacer lo manifiesta con llanto o alguna otra actitud de incomodidad. En la medida en que las necesidades de comunicación se diversifican, se hace necesario el desarrollo de recursos más complejos y, a la vez, más específicos; es a partir de esta mayor diversidad de la necesidad comunicativa que el niño va desarrollando su lengua materna.

El aprender la lengua materna no sólo resuelve las necesidades crecientes de comunicación, sino que además se logra de forma económica. La economía de la lengua radica en que con pocos elementos se puede expresar un número infinito de ideas. Por ejemplo, en el

español tenemos 22 tipos de sonidos o fonemas que distinguen significados y con los cuales podemos construir todas las palabras que deseamos. Se calcula que el español de México tiene un vocabulario cercano a los 80,000 vocablos, aunque el léxico fundamental, es decir, el que se usa con mayor frecuencia, no rebasa las 2,000 palabras, lo cual también ocurre en otras lenguas (Diccionario básico del español de México, 1986). Con estas cantidades tan reducidas de sonidos y de palabras podemos expresar infinidad de ideas para cumplir nuestras necesidades de comunicación, autorregulación, representación del mundo y codificación de nuestra experiencia.

El uso de la lengua amplía nuestras posibilidades de comunicación ya que nos permite referirnos a situaciones u objetos no presentes, en otras palabras, la lengua permite el desplazamiento. Con los medios lingüísticos podemos expresar lo que no está, es decir, "traer" a la situación actual otra que puede ser real o imaginaria, concreta o abstracta, pero que es diferente de la situación en la que nos encontramos, y en este sentido desplazamos nuestra referencia en el tiempo, el espacio y hasta la fantasía. Por ejemplo, al regresar de un viaje podemos contarle a alguien lo ocurrido y, al hacerlo, ya no estamos de viaje o ya no estamos en la situación particular que relatamos, pero la "traemos" al momento actual a través de nuestro dominio de la lengua. Además, dado que la lengua no se encuentra anclada en las realidades inmediata ni mediatas, nos permite construir realidades mentales, pues la función lingüística no se reduce a la representación, sino que es constitutiva de la realidad e influye en nuestro mundo social y cultural (Infante, 1983).

Así pues, por las ventajas que ofrece, la lengua se va convirtiendo en el medio predilecto de comunicación. Estas ventajas propician que los niños se interesen por descubrir las reglas de los medios lingüísticos de comunicación -la lengua oral y la lengua escrita-, y que los adultos se interesen por facilitarles a los niños este conocimiento; ya que tanto niños como adultos obtienen ganancias con el empleo de estos recursos. Como veremos en el capítulo tercero, el inicio del desarrollo de las habilidades comunicativas antecede al inicio del desarrollo de las habilidades lingüísticas y, posteriormente, estos dos tipos de habilidades se retroalimentan y enriquecen mutuamente.

ROMERO Silvia.

" La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico - prácticos para los profesores de educación básica".

SEP / Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México - España.
México, 1999. pp. 41 - 60.

ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN Y LA LENGUA

Elementos de la comunicación

La comunicación es un proceso en el que entran en juego diversos elementos. Quienes realizan la comunicación son los participantes, que juegan el papel de emisor y de receptor, entre los que debe existir una constante retroalimentación. Para que la comunicación se realice se requiere además de un medio o canal y de un código para transmitir mensajes.

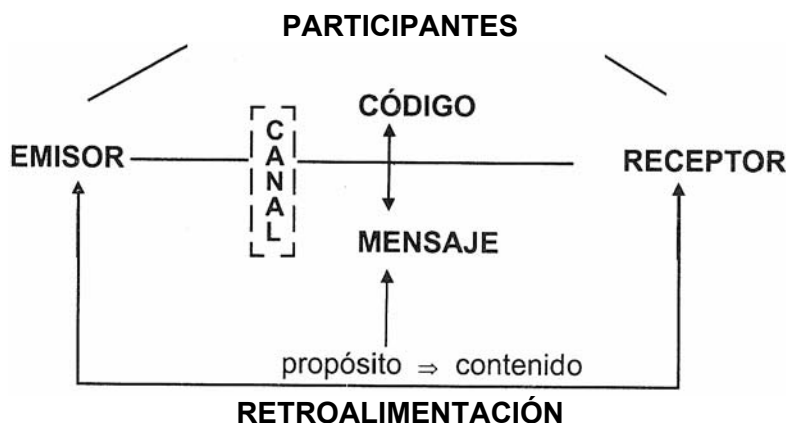


Figura 2.1 Esquema del proceso de la comunicación.

Los participantes

Todo proceso comunicativo implica por lo menos, dos participantes, es decir, se trata de una relación compartida. Cuando tomamos conciencia de que siempre hay mínimamente dos agentes en todo proceso comunicativo, resulta obvio que existe una responsabilidad compartida para que éste tenga éxito. En situaciones ideales, cada participante tiene la misma responsabilidad que los demás para que el proceso funcione; sin embargo, en situaciones no simétricas, es decir, cuando uno de los participantes tiene menor competencia comunicativa, se hace necesario que el más competente asuma una mayor responsabilidad para ayudar al novel o aprendiz. Las relaciones adulto-niño, en general, y maestro-alumno, en particular, son típicamente asimétricas.

Los participantes de la comunicación pueden cumplir dos roles: el de emisor y el de receptor, y éstos suelen ser intercambiables, ya que el emisor puede convertirse en receptor y viceversa. Esto es evidente sobre todo en el diálogo, aunque en otras situaciones, como por ejemplo en una conferencia, el intercambio de papeles comunicativos es menos frecuente; también existen casos en los que no se alternan, como en la escritura-lectura de un libro, donde el escritor y el lector mantienen sus roles de emisor y receptor, respectivamente.

En la comunicación oral la retroalimentación entre emisor y receptor es crucial para que el proceso comunicativo progrese. Esta puede darse por medio de recursos no verbales como el contacto visual, movimientos de cabeza para asentir o negar, la emisión de sonidos tipo "aja", "mh", acciones consecuentes con los mensajes, o por medio de respuestas o comentarios verbales.

El canal

El canal es el medio o espacio a través del cual se realiza la comunicación, y puede ser, principalmente, auditivo o visual. La comunicación oral se realiza por el canal auditivo, mientras que la escrita y la signada se llevan a cabo por el canal visual; aunque de manera marcadamente distinta: la escritura se plasma en un canal visual-gráfico, en tanto que la comunicación signada ocupa el canal visual-gestual. Cada canal de comunicación presenta particularidades, algunas de las cuales ya se han descrito en el capítulo anterior, al hablar de las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita.

El canal auditivo es un espacio altamente vulnerable al ruido y la interferencia, por lo que impone restricciones de dirección y distancia. Si queremos comunicarnos con alguien por este canal, la distancia debe ser corta y la dirección ha de estar encaminada al interlocutor, a menos que empleemos mecanismos de transmisión remota como el teléfono, la radio, la grabadora, la televisión o la computadora interactiva. Además, el canal auditivo es un espacio lineal donde los mensajes se pierden con gran rapidez; por lo que la recepción por ese medio requiere, por parte del receptor, atención permanente y memoria inmediata que le permita almacenar, al menos por un tiempo breve, lo que está recibiendo para ir conectando las ideas y poder construir el sentido del mensaje.

En cuanto al canal visual, aquí sólo nos referimos a la comunicación con base en la escritura. En este tipo de comunicación, cuyo canal es visual-gráfico, también se requieren distancia y dirección específicas en el momento de la decodificación del mensaje. En la comunicación escrita la emisión y la recepción no son simultáneas, por lo que la distancia y la dirección con el receptor tampoco son factores que deban controlarse durante la producción, aunque el receptor sí debe controlarlas para decodificar el mensaje. Este último debe estar en la dirección apropiada ya cierta distancia, dependiendo del tamaño de las marcas gráficas y de la agudeza visual del receptor. Dado que los mensajes escritos pueden ser leídos y releídos, la atención y la memoria tienden a ser más selectivas que en el caso de la comunicación oral.

Hemos descrito el canal según el sistema lingüístico predominante de comunicación (oral o escrita), pero es frecuente que se utilicen otros canales, pues en una comunicación predominantemente oral también se puede usar el canal visual (gestos, movimientos o señalizaciones) o el táctil, cuando nos acercamos a alguien por detrás y le tocamos el hombro para llamar su atención antes de saludarlo.

El código

El código es el medio de representación que empleamos para intercambiar mensajes comunicativos, los cuales tienen que ser "traducidos" a un código que el receptor reconvierte para poder entender. Cuando queremos comunicar algo, esa necesidad la experimentamos en formas no comunicativas: sensaciones, pensamientos, impulsos, etc.; de igual manera, al recibir un mensaje es requisito decodificarlo para entenderlo; por eso en nuestra lengua existe diferencia entre "oír" y "escuchar" o entre "leer" o "repetir como loro" y "comprender", pues no basta con recibir el mensaje sino que hay que procesarlo para rescatar su significado.

En la comunicación empleamos muy diversos códigos o medios, por lo que para fines prácticos, los códigos pueden dividirse en lingüísticos y no lingüísticos. Los códigos lingüísticos o verbales, concretamente las lenguas orales, las manuales y las escritas ocupan un lugar privilegiado en la comunicación humana, aunque se apoyen en los códigos no lingüísticos o no verbales.

El mensaje

A partir del propósito se construye el mensaje o la intención comunicativa que queramos darle a la comunicación. Este "deseo" nos lleva a plantear un contenido que adquiere una forma entendible para nuestro interlocutor. Por tanto, el mensaje es la forma externa de una intención o propósito y un contenido que le anteceden. Por ejemplo, para tomar un refresco en un restaurante elaboramos un contenido (pedir un refresco a

la mesera) y lo estructuramos según un código de forma que se entienda claramente, como podría ser: "señorita, me puede traer un refresco", o "tráigame un refresco, por favor", o "un refresco"; o señalar un envase de refresco vacío cuando pase la mesera. Las formas de los mensajes pueden ser múltiples, lo importante es que el mensaje cumpla el propósito o la intención y se ajuste al contenido que hemos elaborado; en otras palabras, el objetivo es que el mensaje sea comprensible para el receptor.

Los eventos comunicativos

Los elementos de la comunicación, hasta ahora descritos, entran en juego cuando participamos en eventos comunicativos (Hymes, 1974), los cuales ocurren en condiciones específicas que influyen en el proceso de comunicación y que pueden ser físicas, psicológicas y de relación o rol comunicativo.

La situación comunicativo

Las condiciones físicas y psicológicas conforman la situación comunicativa, pues permiten identificar un evento de comunicación en cuanto a su estructura general. En otras palabras, nos sitúan o ubican en el tipo de evento en el que estamos. Por ejemplo, la condición física de estar en el patio de la escuela, frente a la bandera, en un lunes, formados en filas, etc., con una condición psicológica de respeto y seriedad, nos permite identificar que el evento en curso es una ceremonia a la bandera en un ambiente escolar.

Las relaciones comunicativas

Cada situación determina el tipo de relación comunicativa que hay entre los participantes y, por tanto, la forma en la que intervienen en el evento de comunicación. Una misma persona experimenta cambios frecuentes en el tipo de relación o rol comunicativo que realiza al variar la situación o en una misma situación: en la ceremonia a la bandera, por ejemplo, una profesora puede fungir como maestra de ceremonias y un estudiante como declamador; al terminar su recitación el estudiante puede pasar a formar parte de la audiencia y su rol se transforma radicalmente, mientras la profesora, cuando empieza la clase, deja de ser la maestra de ceremonias para convertirse en la maestra del grupo.

El conocimiento pragmático

Las comunidades o grupos sociales tienen establecidos comportamientos específicos en los eventos comunicativos, lo cual quiere decir que en la sociedad existe una especie de reglamentación, no escrita, sobre la manera de conducirse en las interacciones comunicativas y que constituye el conocimiento pragmático que los hablantes tenemos para comunicarnos de forma apropiada. Este conocimiento está formado por las reglas de la comunicación, que abarcan aspectos de relación o interacción, significado o interpretación y de formato. Saber acerca de estas reglas nos permite decidir y entender quién dice qué cosa a quién, cómo, por qué, cuándo y en qué condición. Como es evidente, se trata de un conocimiento complejo con numerosas interconexiones.

En el proceso de desarrollo, como veremos en el siguiente capítulo, los niños van descubriendo estas reglas y van incorporándolas a su repertorio de habilidades para la comunicación. En las interacciones adulto-niño es frecuente que estas reglas se expliciten, principalmente cuando los niños no las aplican o las violan, por eso es común escuchar a una mamá decirle a su hijo frases como: "no se suben los codos a la mesa", "a las personas no se les grita", "no se interrumpe a los otros cuando hablan", "así no se le dice a la abuelita" (después de que el niño ha dicho que su abuelita es fea), "a la hora de la comida no se juega", etc. Esta forma impersonal de enunciar las normas de conducta parece indicar que la regla no es una decisión ni un mandato personal, sino algo más amplio y, por lo tanto, que debe cumplirse sin cuestionamientos.

Las reglas de relación o interacción establecen la forma como se espera que las personas se conduzcan según el rol comunicativo que cumplen. Por ejemplo, en ciertos grupos sociales o familias se acostumbra a que los niños les hablen de usted a los adultos e, incluso, a los padres, mientras que en otros se prefiere el tuteo para los adultos cercanos y el usted para los adultos no allegados. Otro tipo de reglas viene dado por la situación misma: en una conferencia, por ejemplo, se espera que alguien presente al ponente, diga algo sobre su trayectoria profesional y luego le ceda la palabra; este trato sería inapropiado en otras situaciones como en el inicio de una ceremonia religiosa.

Las reglas relacionadas con el significado se conocen como reglas de interpretación. Un mismo término puede adquirir diversos sentidos dependiendo del evento de comunicación en el que se aplique. El conocimiento de las reglas de interpretación reduce los malos entendidos y facilita la comunicación; cuando un profesor se dirige a sus alumnos y les dice "vamos a trabajar", ningún niño se sale del salón para ir a una oficina, al campo o a otro sitio de trabajo; en cambio cuando un padre le dice a su hijo en casa "voy a trabajar", el niño entiende que su padre va a salir de la casa y regresará más tarde.

Las reglas de formato son muy amplias y regularmente incluyen las reglas de interacción e interpretación. Dan una idea global de cómo se desarrolla habitualmente un evento de comunicación, al tiempo que facilitan la participación en él. Cada comunidad o grupo social establece las reglas de formato que rigen sus actividades. En el ámbito escolar, por ejemplo, existen ciertas rutinas como: la entrada al salón, la clase de deportes, la ceremonia a la bandera. Las familias integran otro grupo en el que se establecen reglas específicas para los eventos comunicativos, como la hora de la comida, el momento para hacer la tarea, la visita a la casa de la abuelita, la hora de dormir. Cada uno de estos eventos tiene una secuencia particular que incluye objetos y participantes específicos y que se realiza en cierto lugar y tiempo. Si bien estas condiciones pueden variar, siempre se mantienen algunos aspectos esenciales que permiten la identificación del evento.

Así pues, en la interacción comunicativa hacemos uso de los elementos de la comunicación de acuerdo con las condiciones que nos imponen los eventos comunicativos en los que participamos, tal como se observa en la figura 2.2, donde se representa el proceso comunicativo en acción.

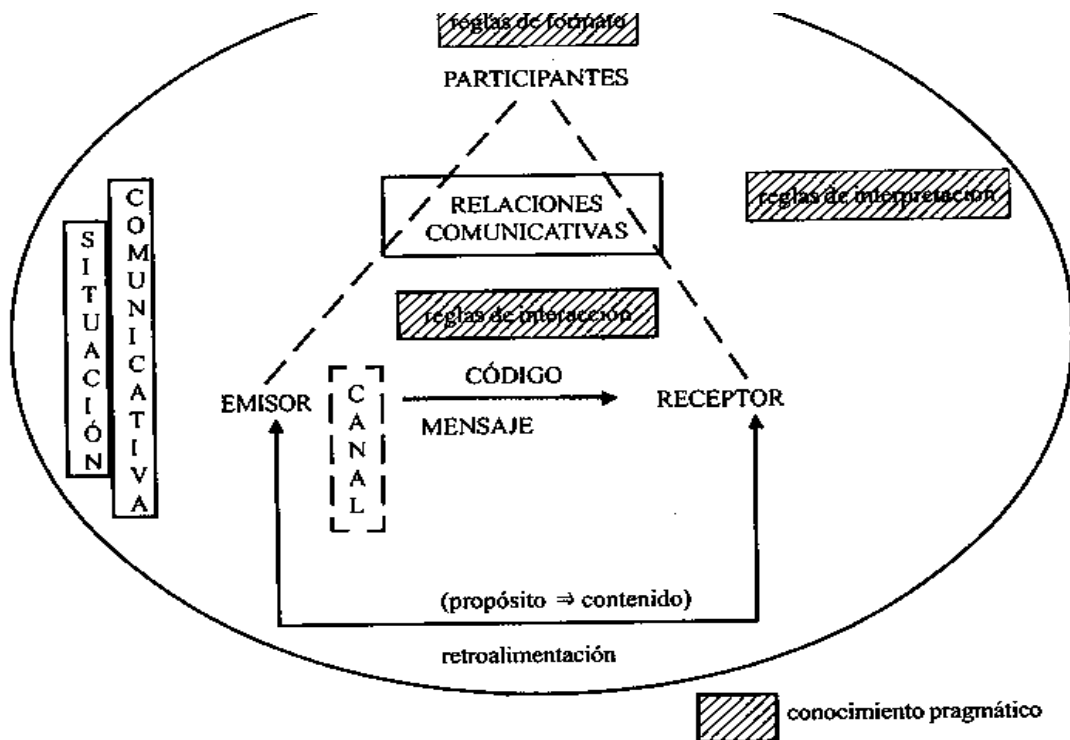


Figura 2.2 La comunicación en acción.

Elementos de la lengua

Hemos visto los componentes de la comunicación, las características de los eventos comunicativos y el grupo de reglas que conforman nuestro conocimiento pragmático para intervenir apropiadamente, en los eventos comunicativos de nuestro grupo social. El código es uno de los componentes de la comunicación y, muy frecuentemente, empleamos un código lingüístico o lengua para comunicarnos. Existen lenguas orales, escritas y de señas, todas ellas derivadas de la capacidad humana para representar el mundo a través del lenguaje. Ahora bien, en este apartado haremos referencia a las características de la lengua oral, ¡aunque muchas de éstas también son atribuibles a las lenguas escritas y de señas.

Las lenguas orales comparten diversas características, mientras que otras son únicas de cada lengua; además, muchas reglas de la comunicación afectan de manera directa al código, pero éstas no deben confundirse con las reglas lingüísticas de las que hablaremos en esta sección. Las lenguas están formadas por signos lingüísticos que presentan ciertas particularidades; éstos tienen dos componentes inseparables: el significado y el significante. El significado es el contenido del signo, es lo que el signo evoca o lo que comunica; mientras que el significante es la forma que adquiere ese significado una vez que ha sido "traducido" al código lingüístico o lengua.

Cuando un hablante del español escucha la expresión dinero inmediatamente piensa en un recurso que le permite adquirir bienes, servicios, etc. (ver figura 2.3); la

secuencia de sonidos d-i-n-e-r-o constituye el significante mientras que la idea de que se trata de un recurso para adquirir bienes y servicios es el significado. Para un hablante del español estos dos componentes son inseparables en cuanto que no puede decir la secuencia de sonidos sin su significado.



Figura 2.3 El signo lingüístico.²⁹

En el nivel del significante o forma existen dos tipos básicos de unidades: sin significado o fonemas y con significado, que son los morfemas, las palabras, las frases, las oraciones y los textos.

Los fonemas

Decimos que los fonemas son unidades sin significado porque, aislados, en ciertas agrupaciones o fuera de contexto, carecen de contenido semántico: así cuando articulamos el sonido /e/ fuera de un contexto, éste no nos remite a ningún significado, lo mismo sucede con sonidos como /p/, /ti/, /s/, o con las agrupaciones /ta/, /ne/, /stro/ , etcétera³⁰.

Cuando los sonidos se ubican en un contexto o se combinan con otros para formar segmentos mayores con significado, el solo hecho de cambiar un fonema provoca un cambio de significado. Por ejemplo, la unión de /p/, /v/, /s/, /o/, en esta secuencia, forma el significante /piso/ que tiene un significado específico, el cual se pierde al cambiar alguno de los fonemas o al variar su orden, como en: /peso/, /pisa/, /pino/, /sipo/, etc. Algunas combinaciones resultantes tienen significado y otras no. Lo que interesa destacar aquí es que, si bien los fonemas carecen de significado, su alternancia afecta a los significados resultantes. En el español de México hay 22 fonemas, de los cuales 17 son consonánticos y cinco son vocálicos.

Palabras y morfemas

En el uso cotidiano tendemos a identificar a las palabras como las unidades más pequeñas de la lengua que tienen significado. La expresión: "no le entendí ni una sola

²⁹ Note de los compiladores de los textos: Consideramos que en el esquema hay un error en recurso... porque dice significante y pensamos que debe decir significado.

³⁰ Convencionalmente en lingüística se usan barras diagonal // o corchetes cuadrados [] para indicar que lo que se transcribe pertenece a unidades de la lengua oral, como fonemas o morfemas.

palabra", nos remite a la idea de que la expresión lingüística significativa está formada por palabras a las que podemos asignarles un sentido. Sin embargo, en la lengua no sólo entendemos palabras, también hay partículas más pequeñas que codifican significados y que conocemos como morfemas. La unidad morfema es un segmento que nos da una idea de ciertas características del significado. Si escuchamos "ya llegó" entendemos algo diferente que si escuchamos "ya llegaron". Aquí hay dos palabras distintas "llegó" y "llegaron", pero más específicamente hay dos morfemas diferentes [-o] y [-aron]. Estas partículas se conocen como morfemas gramaticales o simplemente como morfemas, y son formas de la expresión que precisan el significado de una emisión.

En los siguientes ejemplos encontramos pares de palabras similares, que se diferencian entre sí por la variación de uno o más morfemas: igual-**des**igual, señor-señ**ora**, canto-cant**ó**, avión-aviones. Es interesante notar que los morfemas pueden estar formados por un solo fonema, un grupo de fonemas o incluso por elementos tales como el acento, no necesariamente gráfico.

Las frases y las oraciones

Por otra parte, un mismo conjunto de palabras ordenado de manera diferente también nos evoca significados distintos. Pensemos en el conjunto de palabras: [de, carreras, coches] con estos tres términos podemos formar al menos dos frases con significado diferente: (1) carreras de coches y (2) coches de carreras. La diferencia de significado en estos ejemplos no se debe a la diferencia de las palabras ni de los morfemas, sino al orden de los elementos, y es un ejemplo del efecto de las reglas sintácticas de la lengua; estas reglas permiten a los hablantes establecer diferentes tipos de relaciones de significado entre las unidades con acepción para formar diversos tipos de frases y oraciones.

Tanto las frases como las oraciones son estructuras formales de la lengua que permiten codificar los mensajes, y difieren en su nivel de complejidad. Las frases son estructuras más básicas que las oraciones; éstas pueden ser, a su vez, simples y compuestas. Las primeras contienen únicamente un verbo conjugado, mientras que las compuestas incluyen más de uno. Evidentemente, las oraciones simples permiten la codificación de ideas sencillas o aisladas, mientras que las oraciones compuestas codifican ideas conectadas entre sí.

Los textos

En términos generales podemos decir que los nombres de las cosas, situaciones o fenómenos se expresan regularmente por medio de palabras constituidas por uno o más morfemas mientras que las ideas que combinan dos o más objetos, situaciones, atributos, lugares, etc., se codifican por medio de frases y oraciones. Cuando estas unidades aparecen solas o combinadas dentro de una situación comunicativa y tienen un sentido específico, entonces se convierten en textos. El texto es entonces, una unidad de la lengua en uso; su característica esencial es su significado global y su extensión es muy variable.

Por ejemplo, el término "sí" es una afirmación en cuanto a su contenido, y en cuanto a su estructura es una palabra con un solo morfema. Si ubicamos esta palabra en un contexto, se convierte en un enunciado que no sólo afirma sino que dice algo en especial, como se puede observar en el siguiente diálogo entre maestro y alumno:

M: ¿Trajiste el mapa de África?

A: Sí.

En esta interacción "sí" significa la afirmación de la pregunta realizada por el maestro; en realidad el texto completo está formado por la pregunta y la respuesta, aun cuando el cuestionamiento hecho por el maestro sea también un texto en sí mismo.

En suma, los elementos formales de la lengua son los fonemas, que carecen de significado pero lo distinguen; y las unidades con significado: morfemas, palabras, frases, oraciones y textos. Estos últimos son, además, unidades de la lengua en uso o en acción.

Sobre el significado de la lengua

Cabe ahora preguntarnos qué es el significado y cómo se organiza. Nos referimos a un fenómeno dinámico y a nuestra capacidad esencial para entender el mundo y darle significado. Antes de poder establecer relaciones entre fenómenos o eventos del mundo en una lengua, esto es, antes de poder hacer corresponder una situación o un objeto con una palabra, frase, oración o con un texto dentro de una situación comunicativa particular, es necesario que comprendamos esos fenómenos; esta comprensión la logramos por medio de nuestras habilidades cognoscitivas o de conocimiento.

El proceso de entender los fenómenos del mundo consiste básicamente en asignarles cierta sistematicidad u orden. Evoquemos situaciones en las que no logramos captar las ideas esenciales de un mensaje o las reglas que rigen una situación; cuando esto ocurre, tenemos una sensación de vacío o de caos. Por el contrario, cuando logramos comprender el significado de un mensaje o las reglas de un evento, nos sentimos seguros, pues esta comprensión implica sistematicidad y, por lo tanto, nos permite predecir lo que puede suceder para ajustar nuestra participación en la interacción.

La construcción de marcos de eventos

En un evento de comunicación evaluamos lo que está sucediendo y lo que se está haciendo para poder comunicarnos. Esta información la relacionamos con nuestro conocimiento sobre situaciones similares, es decir, con marcos o representaciones generales de eventos (Nelson, 1986). La comprensión de la lengua y la posibilidad de elaborar mensajes significativos siempre serán más fáciles en contextos predecibles. En cuanto al desarrollo, el niño requiere primero mucha regularidad contextual y después va dependiendo menos de las pautas y de la información redundante que el contexto le ofrece. Por eso, uno de los avances más significativos en el desarrollo infantil es la

posibilidad de entender la lengua fuera de contextos de situación altamente predecibles o redundantes.

En la escuela, frecuentemente se recurre a esta capacidad de comprender la lengua en ausencia de contextos predecibles, pues se "habla" de los animales, de las frutas, de los oficios o del sistema solar sin necesidad de ir al bosque, al campo, a los centros de trabajo o al espacio.

El niño en edad escolar procesará cada vez con mayor eficiencia la información que se le presente de manera desplazada, dependiendo de los avances que vaya logrando en su desarrollo cognoscitivo y en su conocimiento del mundo, pero es necesario que el maestro organice coherentemente el discurso para que el niño pueda construir la representación mental del contexto que le servirá de base en el proceso de escucha comprensiva.

En la medida en que se construyen y enriquecen los marcos de eventos, la información que contienen puede relacionarse fuera de ellos, esto es, generalizarse, lo que permite elaborar asociaciones, categorías y conceptos más amplios y funcionales. Estos procesos de generalización favorecen la comprensión y la producción de eventos más complejos, más abstractos y menos recurrentes o predecibles; para lo cual se requieren habilidades tanto de escucha comprensiva como de producción creativa.

El usuario de una lengua tiene que contar con oportunidades constantes en las que pueda desarrollar y perfeccionar sus habilidades de receptor y emisor para lograr un aprendizaje constante, activo y creativo.

La organización conceptual del significado

El significado de la lengua tiene una organización interna que está dada por las relaciones que existen entre los términos lingüísticos. Algunas de las relaciones que se establecen a nivel del significado son las relaciones de igualdad o sinonimia, de contraste u oposición, de jerarquía y de contexto.

La relación de igualdad o sinonimia es la que existe entre dos formas lingüísticas con significados similares. El uso de sinónimos implica poder cambiar un término por otro o por un grupo de términos dentro de un mensaje sin que se altere el significado de lo que decimos. Por ejemplo, decir "la niña es lista" tiene un sentido muy similar a decir "la chica es inteligente". Los pares de palabras "niña-chica" y "lista-inteligente" son sinónimos casi plenos en el contexto lingüístico de los ejemplos anteriores. Decimos que son sinónimos casi plenos porque el uso de uno u otro término de cada par, si bien ofrece matices ligeramente diferentes al significado total, no lo modifica esencialmente.

Las relaciones de contraste pueden ser graduales o polares. Por ejemplo, para referimos al tamaño de algo podemos emplear términos como chico, mediano y grande. Cuando decimos que "una recámara es chica" estamos negando que sea "grande", pero si decimos que "la recámara es mediana" utilizamos un contraste gradual. Algunos fenómenos son por naturaleza polares y no aceptan contrastes graduales, por ejemplo, "padre-hijo", pues aunque se puede ser padre e hijo a la vez, no se es medio padre y medio hijo.

Otro tipo de relaciones de significado importante para la construcción de conocimiento son las relaciones de jerarquía. Entender las jerarquías entre los conceptos permite un nivel de categorización más complejo y funcional. Existen conceptos que incluyen a otros e ideas que dependen de otras. Así, cuando nos dicen: "no se permite la entrada con animales", sabemos que en el término animales se incluye

una larga lista de opciones y en este sentido, el término animal es de una jerarquía mayor que "gato" y menor que "seres vivos", por ejemplo. Cuando somos capaces de agrupar los conceptos jerárquicamente, delimitamos campos léxicos o semánticos y con ello se nos facilita la organización y comprensión de nuestro mundo.

Las relaciones de contexto se presentan en dos niveles: en la interacción entre lengua y situación, que es el contexto extralingüístico y dentro de la lengua misma, en el contexto lingüístico. Si bien la interpretación apropiada de mensajes lingüísticos siempre requiere cierto contexto, en el caso de algunos términos o frases esta situación se hace más evidente. Si escuchamos fuera de contexto que alguien dice: "encontré un gato muerto", sabemos que el emisor se refiere a un animal felino que estaba sin vida, aunque no sabemos quién lo encontró. Aquí es necesario atender al contexto extralingüístico, es decir, a la situación en la que se dijo esa emisión, para saber quién habla. Esta relación lengua-situación es indispensable para la interpretación del mensaje.

Veamos ahora las relaciones de contexto lingüístico en un ejemplo:

El humo del cigarro contiene entre 500 y 2,700 sustancias, entre las cuales están la nicotina, el alquitrán y el bióxido de carbono; éstas dañan todos los órganos del cuerpo poco a poco...

En este mensaje los términos *cuales* y *éstas* sólo pueden interpretarse con información que se encuentra en el texto *cuales* se refiere a las 500 y 2,700 sustancias que se mencionan, y *éstas* apunta a la a nicotina, alquitrán y bióxido de carbono. Los hablantes competentes pueden identificar estas unidades de relación contextual y rastrear sus referentes, ya sea en el contexto extralingüístico o en el contexto lingüístico.

Creatividad y el significado

El dominio de las reglas de interpretación del significado de la lengua implica la posibilidad de entender cuando un término o una frase están siendo utilizados en un sentido diferente de su forma típica o literal. En nuestras interacciones cotidianas empleamos la lengua de forma versátil, a través de diversas figuras retóricas como la comparación, la metáfora, la Ironía. Según Reyzábal (1996, p. 79), "toda figura retórica suele considerarse como la trasgresión de una norma que, según los casos, podrá ser del lenguaje, de la moral, de la sociedad, de la lógica, del mundo físico, de la realidad, etcétera".

Con estas figuras damos vida a la lengua y la hacemos más nuestra. ¿Cómo es que mediante la trasgresión de las normas del significado logramos comunicaciones más vivas, más actuales y más propias? Recordemos que la lengua es un instrumento al servicio de nuestras necesidades y que nuestras necesidades son muy variadas, por lo que la lengua debe poder adaptarse, o mejor dicho, para que nuestro instrumento nos sea más útil, lo hemos hecho dúctil y manejable. A decir de Infante (1983, p. 86), la expresión lingüística "da forma a algo del universo significativo compuesto por la misma vida de los hombres y en cuyo seno se plasma todo pensamiento y toda comunicación".

Las figuras retóricas no sólo sirven al poeta para dibujar en la mente de otros las imágenes que quiere comunicar; son recursos que utiliza hasta el más común de los hablantes. En esta sección vamos a hablar de la comparación y de la metáfora, por tratarse de figuras que se emplean con frecuencia en la interacción cotidiana y por su

valor como elementos para la comprensión de conceptos a través de la construcción de analogías.

Con la comparación y la metáfora relacionamos, explícitamente en el primer caso e implícitamente en el segundo, dos términos. En la comparación A es como B y en la metáfora A es B (Reyzábal y Tenorio, 1994). Así, para expresar la sensación de hacinamiento que nos produce la experiencia de hacer compras en un mercado al mediodía, podemos emplear una comparación: A las 12 del día el mercado **es como** un hormiguero, o una metáfora: A las 12 del día el mercado **es** un hormiguero.

De las comparaciones y metáforas compartidas en una cultura se derivan expresiones no literales que son claramente entendidas por los miembros de cada cultura, sin necesidad de enunciar el binomio comparativo que las origina (Lakoff y Johnson, 1980). Por ejemplo, en nuestra cultura existe la metáfora tiempo es dinero, a partir de la cual es posible entender expresiones como: "Me costó cinco días hacer este trabajo", "No malgastes el tiempo", "Esta semana voy a invertir mejor mi tiempo". En donde los verbos costar; gastar e invertir no están empleados en su sentido literal pues el tiempo es una entidad abstracta que no podemos controlar a voluntad, aunque con frecuencia tengamos la sensación de poder hacerlo.

A partir del planteamiento de una comparación o una metáfora, podemos desarrollar analogías para aproximarnos al significado de conceptos nuevos o para entender otros ya conocidos desde una nueva perspectiva. Por ejemplo, si queremos explicar la importancia de una buena alimentación desde la infancia, podemos partir de la comparación: el desarrollo de una persona es como la construcción de un edificio, haciendo referencia a que la alimentación en la infancia corresponde a los cimientos del edificio y si éstos se encuentran mal contruidos (alimentados), el edificio se puede caer (enfermar) en cualquier momento.

Las explicaciones analógicas son muy útiles siempre que el fenómeno a que se refiere la metáfora o la comparación sea concreto y conocido, pues sólo partiendo de este conocimiento previo se puede elaborar el conocimiento nuevo. Los buenos profesores recurren regularmente a la elaboración de analogías para ayudar a sus alumnos en la construcción de conceptos nuevos o complejos. Existen propuestas de enseñanza por medio de este procedimiento cuya aplicación ha tenido efectos muy positivos no sólo en el aprendizaje de los contenidos sino también en el desarrollo de habilidades de pensamiento abstracto (Glynn, 1990).

En la interacción comunicativa en el aula, todos los elementos de la comunicación y la lengua que hemos descrito se presentan en forma simultánea; entonces, ¿para qué le sirve al profesor conocer las características particulares de estos elementos? En principio, este conocimiento puede ayudar al profesor a reflexionar sobre el proceso comunicativo que se realiza en su salón de clases, donde él es el participante con mayor responsabilidad para que dicho proceso funcione adecuadamente.

Los profesores comúnmente se preocupan demasiado por la pertinencia y corrección de los contenidos curriculares que enseñan, y dedican poco tiempo a la reflexión sobre las características de la comunicación que se realiza en el aula, con lo que desperdician la valiosa oportunidad de buscar y promover formas de aprendizaje más efectivas. Esta falta de reflexión sobre el proceso comunicativo se debe a que, en general, se supone que los participantes (maestros y alumnos) saben cómo comunicarse y que lo hacen relativamente bien, y que la responsabilidad de la escuela es desarrollar los temas especificados en el currículo que, en el caso de la lengua, suelen insistir en el aprendizaje de las reglas gramaticales y ortográficas. Sin embargo, numerosas investigaciones sobre interacción comunicativa en el aula han revelado que

la comunicación en los salones de clases es muy deficiente, lo cual está en estrecha relación con el bajo nivel de rendimiento escolar de los alumnos (Arancibia, 1988). Aun en el caso de que exista buena comunicación, ésta siempre se puede mejorar, pues los alumnos se encuentran en pleno proceso de desarrollo de habilidades comunicativas relativamente básicas. Además, en todos los grupos hay alumnos con mejores habilidades comunicativas y otros con niveles de comunicación deficientes o poco elaborados. Es responsabilidad de la escuela favorecer el desarrollo comunicativo de todos los alumnos.

Dice Infante (1983) que si realmente se quiere desarrollar la expresión, es mejor favorecer ampliamente el desarrollo de la creatividad, pues las reglas sintácticas de una lengua se asimilan inconscientemente en cada grupo social; por eso, si no se quiere restringir el dinamismo en el uso del lenguaje hay que ofrecer numerosos espacios para la libre creación.

El estudio de las características de la comunicación y la lengua es el punto de partida que le ofrece al profesor elementos para reflexionar sobre su propio proceso comunicativo y el de sus alumnos. En la segunda parte de este libro se presenta una propuesta para transformar la dinámica del aula y la práctica comunicativa escolar donde se retornan los elementos que se han descrito hasta ahora.

ROMERO Silvia.

" La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico - prácticos para los profesores de educación básica".

SEP / Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México - España.
México, 1999. pp. 117 - 134.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que permite la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas (Hymes, .1966, en Saville-Troike, 1982}. Participar apropiadamente en una interacción comunicativa significa cumplir con los propósitos de comunicación personales, esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de parámetros socialmente aceptables. La competencia comunicativa incluye la competencia lingüística, que consiste en el conocimiento no consciente de las reglas para la comprensión y producción de mensajes verbales, y el conocimiento de las reglas para la comunicación, que fueron descritas en el capítulo anterior cuando hablamos del conocimiento pragmático.

Consideremos el caso de un adolescente deseoso que su padre le dé permiso para regresar de una fiesta una hora más tarde de lo habitual. Si el muchacho logra el permiso (sin llegar a una ruptura emocional con su padre), podemos considerarlo como un comunicador competente. Cabe preguntarnos: ¿qué tiene que hacer este adolescente para conseguir el tan deseado permiso? Al margen de aspectos de orden particular, nuestro personaje debe tomar en cuenta sus propios deseos y expectativas y los de su interlocutor, la manera en que ha logrado en otros momentos propósitos similares con interlocutores de características parecidas, los argumentos culturalmente aceptables para fundamentar su propósito; sus conocimientos sobre la lengua para elaborar sus mensajes, y qué registro o forma de habla es el más apropiado para la situación (formal, informal, especialmente cariñoso, etcétera).

Dicho de otra forma, lo que este adolescente tiene que hacer es poner en juego su competencia comunicativa en la cual se entretienen tres tipos de conocimientos:

- Para la interacción comunicativa.
- Del mundo y su representación.
- De los códigos de comunicación.

El desarrollo de estos conocimientos se inicia desde el nacimiento y continúa durante toda la vida, siendo en la infancia temprana donde se logran los mayores avances en este proceso: Este hecho ha sido motivo de muy diversas explicaciones y, para no caer en excesos, aquí abordaremos únicamente dos planteamientos que orientan la comprensión del desarrollo de la competencia comunicativa. El primero ocurre a nivel individual y da cuenta de la capacidad humana de adquirir y usar lenguas o códigos lingüísticos, es decir, de la competencia lingüística; el segundo corresponde al nivel social y se refiere al papel que juega la convivencia humana en la construcción del conocimiento del mundo y de las formas de interacción social.

En el plano individual, los seres humanos están genéticamente predispuestos para aprender la lengua oral y poseen un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (MAL) que es activado por el contacto con hablantes competentes. Por este mecanismo el niño llega a dominar la lengua en un periodo relativamente corto, pues es algo así como un programa de acción que reduce el margen de error y determina líneas particulares para acceder a este conocimiento. De no existir este mecanismo especializado los niños podrían tomar rutas muy diversas y en ocasiones desatinadas en este proceso, lo cual no suele ocurrir. Según esta teoría conocida como innatismo, el niño es un agente activo en el aprendizaje de su lengua y no sólo un receptor objeto de la estimulación y el reforzamiento externos (Chomsky, 1970; McNeill, 1966).

En la sociedad, el niño aprende a interactuar comunicativamente al convivir-con otros miembros de su cultura (Bruner, 1986). Esto significa que los conocimientos sobre cómo está organizado el mundo y la forma en la que se pueden lograr propósitos de comunicación se construyen al presenciar y participar en eventos comunicativos. El grado de participación en eventos comunicativos es muy incipiente en la infancia temprana y se va incrementando notoriamente a medida que el niño crece.

Como ya hemos dicho, en todo proceso de comunicación hay participantes que juegan un papel fundamental en la competencia comunicativa, en cuanto que pueden modificar las formas de interacción. Cada cultura tiene expectativas específicas respecto de lo que el niño debe lograr en relación con su rol comunicativo a diferentes edades (Blount, 1977; Schieffelin, 1990), por eso la propia cultura proporciona oportunidades y contextos que facilitan el desarrollo de las habilidades necesarias. Bruner (1986) dice que los modos de interacción en la infancia temprana constituyen marcos estables de interacción o rutinas que proporcionan un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SML), mediante el cual el adulto ofrece al niño retroalimentación de acuerdo con las formas socialmente aceptables (convencionales) y las expectativas culturales. Dentro de las rutinas o marcos estables que se presentan en la infancia temprana, Bruner hizo observaciones longitudinales de dos: el juego del escondite y las actividades con libros. En sus observaciones es evidente que, a medida que el niño crece, el adulto (la madre) le va ofreciendo información de manera dosificada y va modificando su propia participación, para dar lugar a que el niño intervenga cada vez más y en formas más complejas en estos eventos rutinarios.

En todas las culturas o comunidades de habla, los adultos se comunican con los niños pequeños de modo notoriamente distinto al empleado para comunicarse con otros adultos (Ferguson, 1977).

Parece ser que los adultos tienen una especial sensibilidad para adecuarse inicialmente a las habilidades cognoscitivas e interactivas de los niños y, posteriormente, a sus aptitudes lingüísticas. Este proceso de ajuste se denomina "sintonía fina" (Snow, 1977).

Las expectativas y demandas de los adultos también están relacionadas con el desarrollo de las habilidades de los niños. Por ejemplo, ningún adulto espera que un bebé de nueve meses

utilice en sus interacciones elementos de cortesía, como decir "gracias"; por eso, regularmente el adulto responde en este sentido por el niño cuando éste recibe algún beneficio. Este tipo de intervenciones de los adultos son modelos que permiten a los niños ir construyendo su competencia comunicativa. Dichos modelos no desencadenan simples actos de imitación, pues para incorporarlos a su repertorio el niño debe entender las motivaciones de la cultura, las características de la situación en la que se aplican, las funciones que cumplen y las variantes que pueden presentar.

La construcción de la competencia comunicativa, desde esta perspectiva, si bien se deriva de una capacidad determinada por la especie, es decir, de una predisposición genética, la habilidad se desarrolla en la acción misma. He aquí una diferencia fundamental entre capacidad y habilidad: la capacidad del niño para convertirse en comunicador competente está garantizada genéticamente gracias a la existencia del MAL, mientras que sus habilidades de comunicación, están determinadas por la calidad de los contextos comunicativos que se le ofrezcan como parte del SAAL.

Los niveles de desarrollo de la competencia comunicativa

Describiremos el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente de la lengua oral, a partir de los tres tipos de conocimiento que la componen:

Conocimiento para la interacción (I), Conocimiento del mundo (M) y Conocimiento del código (C).

El proceso de desarrollo de la competencia comunicativa lo entendemos, además, como una interacción entre dos mecanismos: la comprensión o asimilación y la producción o elaboración. El desarrollo de la comprensión ocurre de lo general a lo particular, pues a partir del entendimiento global de las situaciones se pueden entender los aspectos específicos; mientras que el desarrollo de la producción presenta una secuencia exactamente inversa: de lo particular a lo general, es decir, de elementos aislados a combinaciones complejas. Los mecanismos de comprensión y producción operan de manera similar en los tres tipos de conocimientos de la competencia comunicativa.

En cuanto al conocimiento para la interacción (I), el niño puede tener desde muy pequeño una comprensión o idea general de la forma de organización de las actividades que realiza cotidianamente y percibir cambios importantes en esta organización. Así, es frecuente escuchar a las madres decir que sus hijos resienten los cambios en su rutina, tales como viajes, enfermedades de algún miembro de la familia, etc. En los inicios de la vida, la participación (o producción) del niño en las actividades cotidianas es muy incipiente; posteriormente, va siendo más activo, hasta llegar a influir en la estructura de estas actividades de manera pro-positiva.

El conocimiento del mundo (M), por otra parte, es difícilmente perceptible de manera directa; sin embargo, es posible suponer que el conocimiento para la interacción que el niño muestra incluye un conocimiento del mundo. Así, el niño que participa en rutinas familiares como comer, vestirse o ir a casa de su abuela, está comprendiendo los eventos de manera global y la función de algunos objetos que forman parte de esas actividades. Además, su participación dirigida a objetos o a personas específicas en los inicios del desarrollo, tiende a cambiar si el contexto de situación se altera: es frecuente que, cuando la madre desea mostrarle a alguna persona las nuevas "monerías" de su bebé, no lo consiga porque la situación no es la habitual.

En el conocimiento del código (C) es donde se puede apreciar con mayor claridad la diferencia entre los mecanismos de comprensión y producción. Los niños son capaces de comprender expresiones en una situación particular mucho antes de que puedan emitir sus primeras palabras; son capaces de identificar cuando se les halaga o se les reprende o cuando se les pide que hagan o dejen de hacer algo. Estos ejemplos muestran que comprenden los propósitos o intenciones comunicativas de los otros. A partir del octavo o noveno mes, los niños

comienzan a expresar sus propósitos comunicativos a través de medios no lingüísticos (señalizaciones, gestos, etc.), y más adelante logran producir elementos lingüísticos para satisfacer sus necesidades de comunicación.

Hemos dividido el desarrollo de la competencia comunicativa en ocho niveles (ver tabla 1), que abarcan del nacimiento hasta los 12 años, edad en la que regularmente los niños concluyen su educación primaria. Cabe destacar, sin embargo, que la competencia comunicativa nunca deja de desarrollarse, aunque el avance es marcadamente más acelerado en las edades tempranas.

La descripción del proceso de desarrollo de la competencia comunicativa que aquí se presenta es flexible y general, para dar cabida a las variaciones individuales que pueden presentar los niños en este proceso.

El énfasis de esta descripción se centra en la evolución misma de las habilidades y no en sus productos, por lo que no se particulariza sobre conductas específicas ni edades de desarrollo más que a un nivel muy general. Si bien reconocemos que existen conductas o acontecimientos cruciales para el desarrollo, consideramos que éstos dependen de los procesos que les dan origen. Las conductas o acontecimientos son únicamente el resultado de cambios más profundos que ocurren en las formas de organización interna de las personas, por lo que, regularmente, son difíciles de observar.

Tabla 1. Niveles de desarrollo de la competencia comunicativa

NIVEL	CONOCIMIENTO PARA LA INTEGRACIÓN (I)	CONOCIMIENTO DEL MUNDO (M)	CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO (C)
I (del nacimiento al año seis meses)	Surgimiento de la intencionalidad	Surgimiento de la referencia	Inicio de la convencionalidad"
II (del año a los dos años)	Comunicación interpersonal con propósitos de organización interna	Referencia desplazada	Emisiones de una palabra o lexema
III (del año seis meses a los dos años seis meses)	Comunicación interpersonal temática y desplazada	Ajustes en la precisión de la referencia	Emisiones presintácticas tipo telegráficas
IV (de los dos años a los tres años seis meses)	Inicio de la organización discursiva: surgimiento de la coherencia temática	Referencia compleja y productiva	Surgimiento de la sintaxis intraoracional
V (de los tres años a los cinco años)	Avances en la organización discursiva	Referencia abstracta	Sintaxis interoracional

VI (de los cuatro años seis meses a los siete años)	Avances en la perspectiva del oyente	Inicio del manejo metalingüístico de la referencia	Reflexión sobre la gramaticalidad del lenguaje
VII (de los seis años a los nueve años)	Discurso desplazado y productivo para el aprendizaje	Ampliación y especificación temática de la referencia	Surgimiento de la gramática textual
VIII (de los ocho años a los doce años)	Conciencia de la variación en el uso de la lengua	Noción socio-cultural del significado	Inicio de la gramática intertextual

Nivel I (del nacimiento al año seis meses)

De acuerdo con Bruner (1986), en esta primera etapa el niño inicia la construcción de tres nociones fundamentales para la comunicación: la intencionalidad, la referencia y la convencionalidad. Dichas nociones, si bien no tienen una expresión verbal, son indispensables para que el niño logre entrar en el mundo comunicativo de manera efectiva, y constituyen la base para la construcción de la competencia comunicativa.

(I) Surgimiento de la intencionalidad

Al nacer, el niño posee un repertorio limitado de conductas que aseguran su supervivencia, sin embargo, estas conductas (llanto y sonrisa, principalmente), que los adultos interpretan como comunicación, carecen de intencionalidad. Los bebés no lloran por voluntad propia, su llanto es un mecanismo reflejo. Esto no quiere decir que no exista comunicación, está presente en forma unidireccional; la madre³¹ que escucha llorar a su hijo acude y lo atiende. Asimismo, la sonrisa en los inicios de la vida es refleja; la madre reacciona con emoción, como si el niño se la enviara "intencionalmente", es decir, con el deseo de obtener respuesta. En estos momentos, la comunicación es unidireccional porque la madre interpreta como intencionales los mensajes que se suceden como reacciones internas y que, en sentido estricto, no tienen destinatario. La comunicación temprana depende casi exclusivamente de la capacidad de interpretación del adulto.

La *noción de intencionalidad* surge cuando el niño se da cuenta de que sus deseos pueden ser cumplidos por otros y que para ello tiene que elaborar un mensaje. La intencionalidad puede entenderse como la idea previa del emisor sobre el efecto que su mensaje tendrá en el receptor. Esta idea la va construyendo el niño a partir de las respuestas que obtiene de las personas con las que interactúa, primero por sus actos y, posteriormente, por sus expresiones. Es difícil afirmar con certeza a qué edad el niño emite mensajes con intencionalidad. Algunos autores afirman que es alrededor del noveno mes de vida, cuando los bebés ya tienen un repertorio de deseos comunicativos iniciales (Bruner, 1975; Bates, Bretherton y Snyder, 1988).

Los primeros deseos comunicativos del niño son para controlar el mundo exterior; el niño se da cuenta de que a través de ciertas conductas y en determinados contextos puede lograr que las cosas a su alrededor cambien según su voluntad. Descubre así tres funciones de la comunicación: la instrumental, la regulatoria y la interactiva. En un momento posterior del

31 En los primeros años de vida, el niño tiene contacto fundamentalmente con la madre y con otros adultos cercanos. Aquí se utiliza el término madre para referirnos a todos los adultos cercanos significativos para el niño, que pueden variar de una situación a otra.

desarrollo, estas funciones son parte del conjunto de funciones pragmáticas del lenguaje, que requieren respuesta y permiten la interacción con otras personas, en oposición a las funciones matéticas del lenguaje, a través de las cuales se observa, se infiere, se predice, es decir, se aprende. El uso pragmático del lenguaje es la base para establecer interacciones comunicativas en las cuales se realizan deseos comunicativos diversos tales como pedir, describir, declarar, convencer, informar, etcétera. (Halliday, 1982; Nelson, 1991).

Desde el cuarto mes aproximadamente al niño le interesa entrar en contacto con los objetos para explorarlos. Al interpretar los intentos del niño por alcanzar los objetos como "peticiones", los adultos le dan la pauta para entender que con una seña, una vocalización o con ambas expresiones y en ciertas condiciones, pueden conseguir que le sea proporcionado el objeto deseado. Con este proceso interpretativo se construye la función instrumental, en la que el adulto es utilizado como instrumento para conseguir algo. Las peticiones intencionales de objetos por parte del niño son evidencia de la construcción de esta función.

Al percibir las reacciones de los adultos ante conductas como el llanto, la sonrisa y las vocalizaciones tempranas, el niño se da cuenta de que puede controlar el comportamiento de los otros para satisfacer demandas de acción, atención y afectividad. Así construye la función regulatoria, que le permitirá utilizar intencionalmente la conducta, que antes era refleja, como medio para conseguir que el adulto realice o deje de realizar algo que le afecta. Las peticiones intencionales de acción o interrupción reflejan la aparición de esta función.

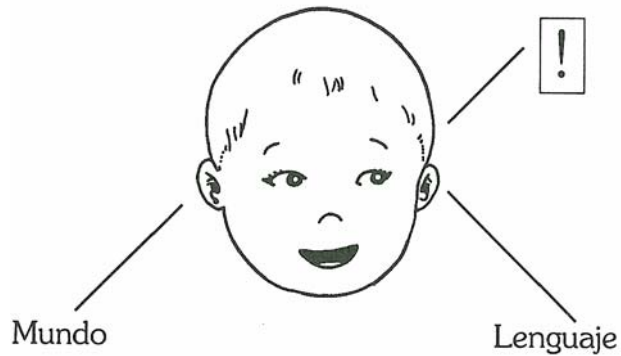
El descubrimiento de la función interactiva ocurre gracias al interés de los adultos por estar en contacto con el niño, por lo que participan en actividades con los pequeños mucho antes de que éstos ofrezcan respuestas intencionales. Poco a poco el niño se da cuenta de que cuanto más participe, más larga y gratificante será la interacción. Los infantes utilizan la función interactiva, primero, para prolongar la interacción con los adultos y después para iniciarla. Un ejemplo claro de la aparición de la función interactiva es la mayor participación del niño en juegos rutinarios como el escondite, tortillitas, etc., y en intercambios de turnos que semejan un diálogo.

Con estas primeras funciones comunicativas se inicia propiamente la comunicación bidireccional. El niño irá perfilando sus estrategias comunicativas para que sus deseos sean comprendidos de manera más eficiente por el adulto. En la medida en que el niño amplíe sus intereses le resultará más difícil hacerse entender con el uso exclusivo de gestos, señalamientos y vocalizaciones no diferenciadas, por eso, para reducir sus esfuerzos en la comunicación, incorporará a su repertorio comunicativo medios convencionales entre los que se encuentra la lengua oral.

(M) Surgimiento de la referencia

El desarrollo de la necesidad comunicativa del niño depende también de su desarrollo cognoscitivo; el niño ampliará sus deseos de comunicación a medida que conozca mejor el mundo y sus reglas. Como ya hemos dicho, la manera en que se organiza el mundo y lo que los adultos esperan del niño están determinados por aspectos culturales. El niño necesita estructuras mentales para entender estas pautas culturales, por lo que la noción de referencia, que es la base de la función representativa del lenguaje, es el elemento esencial de estas estructuras mentales. Por esta noción el niño se da cuenta de que existe una relación entre el mundo que le rodea y el lenguaje, es decir, toma conciencia de que el lenguaje es un medio para codificar ideas sobre aquello que experimenta en el mundo.

NOCIÓN DE REFERENCIA



Para construir esta relación, el niño desarrolla el deseo de comunicación y de conocer el mundo. Primeramente, los sonidos que los adultos producen, por ejemplo con la boca atraen su atención; concretando la habilidad del niño en establecer contacto visual, el cual se da con mayor frecuencia ante los adultos que le hablan. La primera conducta comunicativa del niño consiste en abrir el canal con el adulto, ya que al establecerse el contacto visual la consecuencia natural es el intercambio de emisiones. Cuando ocurren intercambios en los que el niño y el adulto mantienen atención recíproca por medio del contacto visual, se dice que se ha establecido la atención conjunta (Bruner, 1986).

Alrededor del cuarto mes de vida el niño ha desarrollado habilidades cognitivas, que le permiten poner atención en los objetos



Atención Conjunta

que le rodean. Antes de esta edad el niño difícilmente se sentirá atraído por los objetos, por muy llamativos que sean. Una vez que en el niño se despierta este interés, la madre le ofrecerá objetos y le hablará de ellos. La habilidad de prestar atención a un objeto y referirse a él se denomina referencia conjunta (Bruner, 1986).



Referencia conjunta

Una vez integrados estos dos componentes de la estructura referencial (la atención conjunta y la referencia conjunta), el niño irá descubriendo la forma en que está organizado el mundo y cómo puede comunicarse eficientemente. Esta estructura temprana es la base para que las personas puedan vincularse comunicativamente, compartiendo temas de conversación. La noción de referencia le permite al niño comprender lo que se le dice sobre objetos, personas o acciones que forman parte de su experiencia cotidiana, apoyándose para ello en palabras clave y en las pautas que le ofrece la situación de comunicación.

El descubrimiento de la referencia se manifiesta cuando el niño señala los objetos para indicar que ya los conoce. Alrededor del primer año de vida el niño indica, mediante la señalización y la mirada, que hay objetos o personas a su alrededor de los que "ya sabe algo". Esta indicación posteriormente se acompaña con aproximaciones a palabras o de palabras reales; así, el niño nombra objetos y personas como reconociéndolos. En la actividad de ver libros o ilustraciones, la madre y el hijo pueden involucrarse en lo que Bruner (1986) llama rutinizaciones de la indicación, que son secuencias largas en las que: el niño, con la ayuda de su madre identifica objetos o indica que ya los conoce, siguiendo una rutina que consiste en que la madre haga preguntas del tipo "¿dónde está el X?", para que el niño señale el objeto.

El interés del niño por los objetos es muy evidente en el tipo de juegos que realiza, especialmente cuando juega solo, el niño lleva a cabo espontáneamente diversas acciones con los objetos: los mira, los tira, los chupa, los muerde, como si se preguntara constantemente ¿qué es esto?, un juego exploratorio) y ¿qué puedo hacer con esto? (juego de práctica).

C) Inicio de la convencionalidad

La noción de convencionalidad permite que el niño se dé cuenta de que su necesidad comunicativa y el conocimiento que desea compartir deben ajustarse a ciertas formas socialmente establecidas, para que la comunicación se realice con más precisión. Mientras los deseos comunicativos y los conocimientos que desea compartir sean limitados, el niño emplea con éxito algunas formas de comunicación poco convencionales, como vocalizaciones no diferenciadas acompañadas de un señalamiento. Además, mientras sólo necesite comunicarse con personas cercanas, la convencionalidad es limitada, pues la madre o los familiares allegados lo conocen tan bien que les resulta fácil y natural anticipar sus deseos. En la medida en que sus necesidades de comunicación se van ampliando y su conocimiento sobre el mundo le va abriendo nuevas opciones de interacción en diferentes situaciones y con distintas personas, el niño reconoce la

necesidad de integrar a su repertorio elementos que puedan ser entendidos por un mayor número de personas con menor esfuerzo.

La construcción de la noción de convencionalidad se ve facilitada por la ocurrencia de diversas situaciones: los adultos tienden a imitar las producciones del niño (balbuceos, gestos, ruidos), con lo cual entiende que para comunicarse tiene que utilizar el mismo "idioma" (Bruner, 1986). Asimismo los adultos interpretan el comportamiento del niño en un marco cultural; por ejemplo, si el niño lanza un objeto (con el único fin de practicar la acción de aventar) el adulto puede hacer comentarios como "¡ah!, no lo quieres", dando a entender que es el niño el que expresa eso. Esta interpretación y contextualización hacen que el niño entienda las convenciones de la cultura: en el ejemplo, la convención cultural expresada sería algo así como aventar es igual a rechazar.

En este nivel, la expresión del niño se basa en medios que no reconocemos como manifestaciones de nuestra lengua, y se caracteriza por incluir llanto, sonrisa, señas, vocalizaciones, balbuceos, ruidos y gestos; lo que ha llevado a muchos autores a identificar este periodo del desarrollo como prelingüístico, denominación inexacta porque el niño ya maneja nociones lingüísticas fundamentales y comprende algunos mensajes verbales, especialmente en situaciones recurrentes.

Hacia el final de este periodo, el niño ya ha comprendido que para lograr comunicarse, su expresión debe ser parecida a lo que escucha, de ahí que, intente producir emisiones cada vez más similares a la lengua oral que escucha. Una de las primeras muestras de convencionalidad es el uso de entonaciones diferenciadas, cuando es capaz de modular la entonación de sus emisiones según su intención comunicativa o su estado anímico. Otro avance relacionado con la convencionalidad es el empleo temprano de gestos con valor comunicativo, como agitar la mano para decir adiós y una mayor participación en actividades cotidianas como la hora del baño o de la comida y en juegos rutinarios como el escondite, pon pon tata y tortillitas.

Nivel II (del año y medio a los dos años)

(I) Comunicación interpersonal con propósitos de organización interna

Durante el segundo año de vida el niño incorpora a las funciones descritas en el nivel 1 algunos aspectos de la función matética del lenguaje que, como ya hemos indicado, permite la construcción del conocimiento (Halliday, 1982; Nelson, 1991). Es común que en este periodo el niño haga comentarios sobre aspectos que a los adultos nos parecen obvios; las conversaciones adulto-niño, típicamente infantiles, serían absurdas entre adultos, porque giran en torno al nombre de las cosas, sus atributos, su ubicación, a quién pertenecen...

En este nivel el niño emplea el espacio pragmático de la interacción social- con fines matéticos- para la construcción del conocimiento. Esta especie de invasión de terrenos disminuye más tarde, pues la función matética del lenguaje se realiza por medio del lenguaje interno (Vigotsky, 1962). En el ejemplo 1 se presenta una escena común de interacción adulto-niño en este nivel.

Ejemplo 1³²:

³² 6 En la transcripción de diálogos se emplean las siguientes notaciones de uso convencional:

(1) Los hablantes se identifican por la inicial de su nombre; (2) los segmentos entre corchetes cuadrados corresponden a la forma adulta de expresión del segmento anterior; (3) el signo # indica pausa; (4) en la línea que inicia con ctx se describen aspectos relevantes de la situación; (5) los puntos suspensivos (...) indican que las emisiones no son contiguas.

Alejandra (A), de un año ocho meses, y su madre (M) hablan mientras ésta la viste en su recámara, después del baño. La niña está en un espacio, donde hay juguetes a su alcance.

M: ¿Qué, hija?

A: La pa pa papa.

A: Eto [=esto].

ctx: Se voltea y señala un muñeco.

M: ¿Eso #qué es eso?

A: Ae [=Ale].

M: ¿Es tuyo?

M: ¿Sí?

M: De Alejandra?

A: Eto [=esto].

M: ¿De quién es?

A: Ae [=Ale].

M: Alejandra.

A: Ato [=tortuga].

ctx: Señala una tortuga y la agarra.

M: La tortuga de Alejandra # siéntate.

ctx: Sienta a A, que trae a la tortuga en la mano.

A: Ayó [=cayó].

ctx: Se le cae la tortuga.

M: ¿Ay # qué se cayó?

ctx: No se ha dado cuenta de que se cayó la tortuga.

A: Obo [=globo] # bo [=globo].

ctx: Señala la muñeca que tiene unos globos en la mano.

M: Globos # los tiene en la mano.

A: Taca [=chancas].

ctx: Señala sus chancas..

M: Tus chancas

A: Aa [=chancas].

M: Aa.

A: Ay # aa [=chancas]..

M: Aa.

ctx: Sigue arreglando a A.

A: Mamá.

ctx: Señala la muñeca.

M: ¿Qué?

A: Estopó [=zapato] # e su ha ha [=es su chancla].

ctx: Señala los zapatos de la muñeca

M: . ¿Sus zapatos?

A: E [=sí].

ctx: Asiente y señala sus chancas.

M: ¿Como los tuyos?

M: ¿y mira # son igual # rojos también # ya viste?

ctx: Señala los zapatos de la muñeca y luego los de A.

M: También son rojos

A: Ee # e oo [=rojos].

(Tomado de Romero, exp. 16050, en proceso.)

En este ejemplo se observa que Alejandra va organizando el conocimiento que posee sobre lo que sucede a su alrededor. Identifica algunos objetos por medio de aproximaciones: ato=tortuga, obo o bo=globo, taca o aa=chancas, estopo=zapato; o de una seña acompañada de una aproximación a un demostrativo: eto=esto; expresa relaciones de posesión: ae=de Alejandra; establece relaciones entre objetos: zapatos y chancas; reconoce acciones y las describe: ayó=cayó.

Estas manifestaciones tienen valor porque la madre las interpreta y enriquece. Así, Alejandra, además de confirmar el conocimiento que ya tiene lo va ampliando por medio de la interacción. Estos conocimientos muestran el descubrimiento de la función heurística en la que el lenguaje se emplea para aprender sobre el entorno y para señalar, reafirmar o recordar lo ya conocido (Nelson, 1991).

En este nivel, el niño también se refiere a situaciones no inmediatas, es decir, comienza a utilizar el lenguaje en forma desplazada. Realiza juegos solo o con otros, sobre actividades cotidianas, en las que muestra su conocimiento (Westby, 1980) y expresa el conocimiento que representa, utilizando la función imaginativa del lenguaje que consiste en la posibilidad de fingir y crear (ver ejemplo 2).

Ejemplo 2:

Edgardo (E), de un año 11 meses, juega con su madre (M) con objetos que van sacando de una caja.

M: ¿rnm que?,

M: ¿La escoba?

E: To

ctx: M saca la escoba de la caja.

M: ¿Qué vas a hacer con esto?

ctx: Recarga la escoba en la caja,

E: Ka

M: ¿Vas a barrer?

M: ¿Sí?

...

E: Am # em # vi.

ctx: Toma la escoba

M: A barrer.

Ctx; E hace como que barre, mueve los objetos mientras va barriendo.

E. A babí [=barrer].

M: Sí, sí barre.

Ctx: E le da a M un pan que traía en la mano y sigue barriendo.

El des~rrollo de la competencia com~nicati~a

E: Mmm.

ctx: Recarga la escoba en la pared

M: ¿Ya, ya barriste?

(Adaptado de Romero, 1994, p. 213.)

La comunicación en este nivel, además de permitir la organización interna del niño, también avanza en el sentido pragmático. El niño descubre la función personal y mejora cualitativamente su uso de la función interactiva.

En cuanto a la función personal, el niño descubre que su punto de vista, es decir, sus intereses y opiniones pueden ser compartidos, y comienza a hacer explícitos de manera intencional algunos de estos aspectos. Así, puede comunicar, con los incipientes medios lingüísticos con los que cuenta y por medios no verbales, su interés, su gusto o su rechazo por algo, como si dijera: "mira", "ahí está", "me gusta", "está rico", "ya no", "así no".

La participación del niño en las interacciones se va haciendo más intencional pues entiende que el deseo de participar puede ser comunicado. En este nivel es capaz de iniciar interacciones por medio de invitaciones más explícitas: "a jugar", "ven", y de respuestas a iniciativas o preguntas, con lo que su uso de la función interactiva se vuelve más elaborado. El niño avanza en su desarrollo a partir del uso, la confirmación o reelaboración de sus conocimientos en interacciones comunicativas. Cuando la interpretación del adulto no corresponde con la intención comunicativa del niño, éste intentará modificar su forma de expresión oral o gestual para reparar el discurso y lograr que su intención sea interpretada apropiadamente. Una vez más, Alejandra nos ofrece un ejemplo de este proceso.

Ejemplo 3:

Alejandra (1.8) se pone crema en;el. cuerpo con ayuda de su mamá, después del baño.

M: Ahora pónitela # úntala en tus manos y brazos # en las manos y en los brazos hija.

A: ¿Tete [=este]?

ctx: Señala su mano

A: Taica [=se acabó].

ctx: Mira a M.

M: ¿Qué?

A: Ca [= acabó] ca [=acabó].

M: ¿Se acabó?

M: No # ahí está todavía # mira acá.

ctx: señala el brazo de A y le unta la crema.

A: ya.

(Tomado de Romero; exp.. 16050.. en proceso.)

En este segundo nivel, el niño logra hacerse entender por medio de emisiones de una palabra o lexema, es decir, una expresión de más de una palabra pero con sentido unitario. Con frecuencia, es capaz de evaluar la situación y elegir el término más comunicativo de acuerdo con la situación. Así, por ejemplo, si el niño desea que le den un objeto visible podrá elegir la palabra "dame" y señalar el objeto en cuestión, mientras que si el objeto no está presente, lo más probable es que lo nombre.

(M) Referencia desplazada

En este segundo nivel el conocimiento referencial del niño avanza en forma importante, pues puede usar el lenguaje para evocar situaciones no presentes utilizando la referencia desplazada Si bien el niño sigue refiriéndose al aquí y al ahora, también empieza a hablar de lo no presente, recreando y actualizando sus experiencias.

El niño emplea las palabras para referirse a aspectos del mundo que ya conoce, como la existencia o no existencia de objetos, los agentes, las acciones y los lugares, las emisiones se refieren a diversos contenidos o categorías semánticas (Brown, 1973). Por ejemplo, si a un niño se le pregunta "¿dónde está tu mamá?"., y responde "ita" (abuelita), para indicar que está en casa de su

abuelita, la función semántica de la expresión ita es un lugar o locativo, pero si en la interacción se le pregunta "¿quién te dio ese dulce?" y la respuesta es ita, entonces ese mismo término tiene el contenido semántico de agente, es decir, la persona que realizó la acción.

Dado que en este nivel el niño no cuenta con suficientes recursos lingüísticos para codificar los distintos contenidos semánticos que conoce, es necesario que sus interlocutores se apoyen en el contexto para interpretar adecuadamente el sentido de las emisiones. Ya hemos dicho que los niños se apoyan en su experiencia previa para construir conocimientos nuevos, por eso es común que el niño entre uno y dos años emplee las estrategias de sobre extensión y restricción para acceder a los nuevos significados que se le presenten (Clark y Clark, 1977).

La sobre extensión consiste en utilizar o interpretar un término de manera más amplia de lo aceptable en la norma adulta. Por ejemplo, el niño puede decirle perro a un lobo, dado el parecido físico entre estos animales; o usar la palabra leche para designar un refresco que toma de su biberón, pues la situación le resulta similar.

La restricción es el proceso inverso: el niño limita el uso o la interpretación del término a una experiencia particular. Por ejemplo, un niño que acostumbra tomar leche en biberón puede no aceptar que la leche en un vaso sea leche, pues en ese contexto lo que se le ofrece no significa leche para él. Esta estrategia es más efímera que la sobre extensión, y posiblemente se deba a que con la restricción la comunicación del niño no se ve tan favorecida como con otras estrategias de construcción del significado,

La referencia desplazada también se hace evidente en la aparición de la imitación diferida, es decir, en ausencia de un modelo inmediato y del juego simbólico o representativo. En este nivel, los niños comienzan a emplear de manera funcional los objetos o juguetes para representar situaciones que viven cotidianamente. Por ejemplo, con una cuchara juegan a comer (juego auto simbólico) o a que le dan de comer a otras personas reales o imaginarias (juego simbólico con otros) (Westby, 1980).

(C) Emisiones de una palabra o lexema

En el segundo nivel, los niños acceden al código lingüístico mediante el uso de emisiones que son reconocidas por los adultos como palabras, es decir utilizan signos lingüísticos en su expresión oral. Sus emisiones pueden ser aproximaciones a palabras: *aba* por *agua*; o a frases estereotipadas: *tá men* por *está bien*. Son aproximaciones en las que la pronunciación de los términos se simplifica de manera notoria.

Su capacidad articulatoria en este nivel consiste en la producción de palabras de una o dos sílabas simples, es decir, sílabas formadas por una vocal sola (V) o por combinaciones consonante-vocal (CV) o vocal -consonante (VC). Por ejemplo, "ete" por este, "mama, ame" por dame, "te" por ten. Estas palabras tienen fonemas que requieren poco control orofacial e incluyen, además de las vocales, algunos sonidos como /p/ , /t/ , /k/ , /b/ , /g/ , /m/; /n/.

La reducida variedad de patrones silábicos y fonemas origina que en las aproximaciones que producen reduzcan la cantidad de sílabas y repitan sonidos en una misma palabra. Así, un niño que conoce los helicópteros podrá referirse a ellos como "toto" o "ecoto", y si se llama Ricardo, dirá "Tato", "Cato" o algo similar, al decir su nombre.

Nivel III (del año y medio a los dos y medio años)

(I) Comunicación interpersonal temática y desplazada

En el tercer nivel, el niño logra asimilar dos conocimientos fundamentales de la comunicación interpersonal: que la comunicación es para compartir -función dialógica- y para informar a otros de lo que no saben -función informativa-(Nelson, 1991). Con la incorporación de estas funciones, la comunicación del niño va dejando atrás su carácter infantil, al no hablar tanto de lo presente y lo obvio.

Con la función dialógica, el niño incorpora la posibilidad de mantener un tema en una conversación y elaborarlo. Sus aportaciones, gracias a la incorporación de la función informativa, comienzan a ser más apropiadas cuando es capaz de hablar de lo no presente y lo no conocido para su interlocutor. A pesar de estos avances, la competencia del niño como compañero de conversación aún es limitada, por lo que el adulto debe seguir manteniendo la sintonía fina para facilitar la comunicación.

En el siguiente ejemplo se presenta un pequeño diálogo entre Raquel y su mamá mientras juegan a tomar café; donde Raquel aporta información sobre la temperatura y el sabor (imaginarios) del café.

Ejemplo 4:

Raquel (R), de 1 año 11 meses, juega con su madre (M) a tomar café.

M: Y una tacita de café.

ctx: Saca unas tacitas de una caja de juguetes.

R: Ete [=este] ve ete [=este] # si.

M: Vamos a tomar café.

M: ¿Mamá y Raque sale?

R: Aaa mamá.

M: ¡A ver, échame café Raquel!

ctx: Hace como que sirve café en las tacitas.

M: Ahora tú.

ctx: R hace como que sirve café.

M: Vamos a tomar.

ctx: Hacen como que toman.

M: ¿No está caliente?

R: No.

M: ¿Está rico?

R: Sí.

.....

R: Eta [=esta] taente [=caliente].

M: ¿Está caliente?

R: Sí.

M: ¡Vamos a esperar a que se enfríe oyes!

(Adaptado de Romero, 1994, pp. 188-189)

(M) Ajustes en la precisión de la referencia

Al ir conociendo de manera más clara el mundo, el niño va dejando las estrategias de sobre extensión y restricción y el empleo de términos es más preciso, aunque siempre limitado por sus experiencias e intereses. Las combinaciones de términos que el niño realiza son de categorías semánticas y no simples enumeraciones de objetos (Brown, 1973). Por ejemplo, un niño puede

expresar "Titayo aquí" (Ricardo aquí) para: (a) indicar el lugar donde le pegó Ricardo (mientras señala su rodilla), o (b) indicar que Ricardo está en una foto (mientras lo señala). En la situación (a) "Titayo" es el agente que le pegó, y "aquí", el lugar en donde le pegó, y en la situación (b) "Titayo" tiene el valor de un objeto en oposición a un agente, pues Ricardo no realiza una acción, y "aquí" tiene un valor de existencia o presencia. En este nivel sigue siendo necesario considerar el contexto en el que se producen las emisiones para entender con claridad el contenido de los mensajes.

Las actividades lúdicas en este nivel son representaciones de acciones cotidianas que el niño u otros realizan. Estas representaciones nunca son exactas, pues el niño emplea objetos sustitutos o menos reales y hace adaptaciones, reelaboraciones y enriquecimientos de sus vivencias cotidianas, dependiendo del juego y de sus necesidades de comprensión y comunicación con los demás participantes (Westby, 1980). En el ejemplo anterior, el juego de Raquel muestra una representación de una escena cotidiana que difiere de sus vivencias porque ella no toma café con su mamá, y que incluye objetos sustitutos, como los juguetes miniatura, e incluso imaginarios como el café.

(C) Emisiones presintácticas tipo telegráficas

En este nivel, el niño comienza a combinar unidades del lenguaje con significado y, como lo que le interesa es la fluidez y la claridad de su comunicación, elige palabras con mayor contenido semántico. En el lenguaje existen palabras de contenido (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos) y palabras de función (artículos, preposiciones y conjunciones). Por lo general los niños usan palabras de contenido y no palabras de función. Así, si un niño quiere expresar que desea salir a la calle con su mamá, lo más probable es que elija "calle mamá" o "vamos calle" (mientras señala a su madre o la toma de la mano), y no "con mamá", pues esta última opción admite interpretaciones inapropiadas. Las combinaciones que el niño utiliza en este nivel todavía no son oraciones o frases, pues al usar principalmente palabras de contenido, las expresiones son incompletas, por eso se dice que el niño emplea un lenguaje telegráfico, porque deja de decir lo que se omite en un telegrama, dado que el destinatario puede inferir fácilmente estas palabras (Brown, 1973).

En ocasiones, el niño se encuentra con el problema de que quiere decir mucho y tiene pocos recursos para hacerlo, de ahí que a veces realice intentos de comunicación que resultan poco claros. Estos intentos se caracterizan por ser emisiones largas, a veces deficientemente articuladas y con repeticiones o inicios falsos que pueden parecerse al tartamudeo. Estas emisiones se conocen como "jerga" y dan la impresión de ser monólogos o prácticas para ejercitar el habla más que para comunicarse. A medida que aumenta sus recursos lingüísticos el niño deja de emplear la jerga, por lo que es importante no mostrar especial preocupación por estas expresiones poco claras pues, de lo contrario, el niño podría desarrollar desconfianza en la comunicación oral, lo que provocaría un retroceso en sus habilidades de comunicación o una tendencia persistente al tartamudeo.

Al hablar, los niños manifiestan su conocimiento morfológico del lenguaje, pues comienzan a usar apropiadamente los marcadores de género, número y algunos tiempos verbales además del presente (Romero, 1986). Avanzan en la articulación del habla, especialmente en palabras conocidas y de estructura simple, hasta el punto de que personas no allegadas pueden entenderlos con ayuda del contexto. Ya pueden pronunciar todas las vocales y muchas consonantes, con excepción de /d/, /r/ y /rr/ y algunos sonidos fricativos o continuos como /g/, /x/

o /l/³³. Asimismo distinguen diferencias fonológicas sutiles aunque no puedan pronunciarlas; si a un niño que dice ["libo"] en lugar de /libro/, un adulto le dice: dame el ["libo"], probablemente el niño lo corrija diciéndole: "no [libo] no, [libo]", destacando esta última palabra en un intento por obtener la forma correcta que está acostumbrado a escuchar.

Nivel IV (de los dos años a los tres años y medio)

(I) Inicio de la organización discursiva: surgimiento de la coherencia temática

En el nivel anterior, el niño incorporó a su repertorio pragmático la noción de que la comunicación se realiza sobre un tema, con el establecimiento de la función dialógica. En este nivel, su capacidad de controlar la conversación en el sentido temático se amplía considerablemente; el niño es capaz de relatar sucesos pasados con cierta coherencia, es decir, con organización a nivel del significado, pero todavía requiere la colaboración del adulto para elegir la información más pertinente y ofrecer una visión completa de lo que desea comunicar, esto es, puede realizar narraciones de manera colaborativa. En la *narración colaborativa* el niño ofrece alguna información que va ampliando y precisando a partir de preguntas contingentes³⁴ por parte del adulto.

Ejemplo 5:

Perla (P), de 2 años 9 meses, platica con su mamá sobre lo que pasó en su escuela.

M: ¿Con quién estabas?

P: Kati y yo.

M: ¿Y quién más?

P: Y Maco [=Marco].

M: ¿Y qué les dijo la maestra?

P: ¿Que pegádamos [=pegáramos] los frijoles [=frijoles] así.

ctx: Enseña cómo hacía en la escuela.

M: ¿Así # en el dibujo?

P: Y Maco se lo metió a la nariz [=nariz].

M: Se metió el frijol a la nariz # ¡guácala!

P: ¡Guácala!

ctx: Se ríen.

Esta forma de interacción colaborativa ayuda al niño a identificar cuales son los elementos esenciales que debe relatar y a que aprenda a ajustar su discurso de acuerdo con sus interlocutores de manera selectiva. Esto último tiene que ver con la habilidad de considerar la *perspectiva del oyente* en el discurso.

+En cuanto a la dinámica de la conversación el niño se va haciendo más hábil para introducir temas, seguir conversaciones propuestas por otros, mantener una idea y elaborarla, y para cambiar de acuerdo con sus intereses. Además, se vuelve

33 El rasgo fricativo o continuo consiste en una leve fricción o alargamiento en la salida del aire durante la producción del sonido. El fonema /g/ presenta esta característica, por ejemplo, cuando aparece entre vocales, como /agusto/; el fonema /x/ siempre es fricativo y aparece en palabras como /xuego/, /axente/; el fonema /l/ es continuo sin fricción.

34 Las preguntas contingentes son las que se relacionan en forma estrecha con la emisión previa. Por ejemplo: Niño: Me salió sangre, Adulto: ¿De dónde?

especialmente hábil para tomar turnos e incluso conseguir el suyo en conversaciones de alta competitividad, esto es, cuando la atención hacia el es exclusiva o cuando hay varios participantes.

(M) Referencia compleja y productiva

En este nivel, el conocimiento que el niño posee del mundo le permite entender y expresar relaciones complejas de significado, como la causalidad, la temporalidad y la antítesis o contradicción, entre otras (Bloom y Lahey, 1978; Stenner, 1994). Estas relaciones complejas requieren un entendimiento de cómo una situación, evento u objeto afectar a otro u otros. En las relaciones de causalidad entender que una situación trae como consecuencia otro (por ejemplo, quemarse con algo caliente); en las de temporalidad, que un suceso o una situación ocurre en cierto tiempo fijo (por ejemplo, desayunar por la mañana) o con relación a otro suceso o situación (por ejemplo, lavarse las manos antes de comer o platicar durante la comida); en las relaciones de antítesis, que puede existir una contradicción o exclusión parcial o total entre dos situaciones (por ejemplo: "quieres dulce o chocolate", "estoy enojado pero te quiero").

Por otra parte, dado que la estructura referencial se encuentra en plena consolidación, el niño muestra un interés especial por saber el nombre de los nuevos objetos, situaciones o fenómenos a los que se va enfrentando. En este periodo, el incremento de vocabulario es muy notorio y depende de la variedad de experiencias que se le ofrezcan; como consecuencia, el niño empleará los términos cada vez con mayor precisión.

En el juego, el niño representa secuencias de acciones sobre sus experiencias tanto cotidianas como poco frecuentes. El juego comienza a ser asociativo, pues los pequeños aceptan la participación de otras personas (Westby, 1980). Este tipo de juegos pone de manifiesto que los niños comprenden la estructura general de las situaciones que experimentan y pueden representarla, aunque todavía no les sea posible relatarla de manera independiente, como se explicó en el apartado anterior.

(C) Surgimiento de la sintaxis intraoracional

En este nivel, la forma de las expresiones verbales del niño se asemeja ya de manera muy notoria a la forma de expresión del adulto. Estas emisiones tienen rasgos que son claramente reconocidos por sus interlocutores como frases y oraciones, pues incluyen palabras de contenido y de función en secuencias convencionales. El conocimiento del código lingüístico del niño que se encuentra en este nivel le permite expresar ideas simples y aisladas, así como ideas complejas conectadas entre sí, aunque con diferente nivel de precisión gramatical. En cuanto a la expresión "de ideas simples, el niño cuenta con recursos gramaticales suficientes para comunicarlas en forma plenamente convencional; así, dirá frases como: "éste no es mío", "quiero un pedazo grande", "no me gustó la fiesta", etc., aunque en el conjunto de su discurso aún emplee bastantes emisiones sin verbo conjugado u oraciones menores cuyo significado se completa por el contexto (Hess, 1994).

En la expresión de ideas complejas e interconectadas, el niño aún carece de los suficientes recursos gramaticales, especialmente de los que facilitan la cohesión del discurso, es decir, los nexos; el uso de oraciones coordinadas es prácticamente el único recurso gramatical que le permite unir ideas (Hess, 1994). Así, si el niño quiere platicar sobre lo que sucedió en una película que acaba de ver, irá dando información que puede parecer poco organizada gramaticalmente, aun cuando a nivel semántico sea comprensible. Por ejemplo: "estaba la ballena y... la ballena se atoró y luego el niño... la ayudó, la ayudó a escapar, y que los malos querían atraparla". Este uso recurrente de formas como: "y", "y luego", "después", para unir frases se

conoce como *polisíndeton* y es muy frecuente en niños de este nivel (Gili Gaya, 1972; Romero, 1986). Algunos elementos gramaticales de uso común en este nivel son las preposiciones *de, del, a, al, en, con, para, por* y las conjunciones *y, que, porque, pues, como, pero* (Hess, 1994).

Por otra parte, el niño maneja de forma apropiada los plurales, aunque con frecuencia presenta imprecisiones en otros aspectos morfológicos de la lengua, fundamentalmente en las conjugaciones de verbos, en las que tiende a emplear formas sobre generalizadas. "Con regularidad utiliza terminaciones o partículas verbales comunes o regulares en casos de excepción, por ejemplo, dirá "pusí" en lugar de puse, o "me acosto" en lugar de me acuesto; atendiendo a reglas más generales. En los ejemplos anteriores, la terminación [-í] para el pretérito de primera persona es muy común (como en dormí, salí, comí y la conjugación del verbo poner es irregular; el verbo acostar modifica su raíz sólo en ciertas conjugaciones, pero lo común es que la raíz sea [acues-], mientras que [acues-] sólo se aplica cuando el acento recae en la sílaba que se modifica. Y a los tres años seis meses nos da un ejemplo de la sobre generalización morfológica que hemos descrito cuando dice: "Tienes el ojo un poquito muy rompido".

El dominio de las excepciones de las reglas morfológicas le lleva al niño algún tiempo, pero el empleo de estas sobregeneralizaciones es una clara evidencia de que se encuentra en una fase muy productiva del desarrollo de su lengua, y constituye una prueba contundente de que los niños no sólo imitan lo que oyen sino que lo analizan para elaborar reglas internas que van perfeccionando. Independientemente de las imprecisiones morfológicas, el niño de este nivel comienza a emplear, de manera frecuente y con significado apropiado, diversos tiempos verbales como: presente, pretérito, copretérito y futuro en su forma ir a, el presente de subjuntivo y, el modo imperativo (Hess, 1994).

Además, su pronunciación es más clara. El niño que está aprendiendo español como primera lengua articula bien muchos más sonidos, aunque todavía no logra dominar los vibrantes (/r/ y /rr/); casi no sustituye o altera sonidos en palabras de uso frecuente. Las palabras extensas, nuevas o con combinaciones complejas de sonidos como la unión de dos o tres vocales, algunos grupos consonánticos heterosilábicos como /sk/, /IsI o /It/, los grupos consonánticos homosilábicos con /l/ y /r/ como /fl/, /pr/, y las combinaciones de tres consonantes todavía pueden presentar procesos de simplificación (Rangel, Romero y Gómez-Palacio, 1988). Sin embargo, estas modificaciones en la articulación de las palabras no afecta excesivamente la inteligibilidad de su expresión.

Nivel V (de los tres a los cinco años)

(I) Avances en la organización discursiva

En este nivel, el niño comienza a comunicarse de manera más eficiente; es capaz de participar en conversaciones fluidas y de relatar sucesos con mayor coherencia y claridad para su interlocutor. Aunque ya empieza a entender la necesidad de tomar en cuenta a su oyente, aún no logra ajustar totalmente su discurso al conocimiento de quien lo escucha, por lo que los adultos tienen que apoyar el discurso del niño con cuestionamientos pertinentes.

(M) Referencia abstracta

El niño de este nivel avanza en sus habilidades para expresar y comprender verbalmente diversos temas y referirse con frecuencia a situaciones no presentes, al punto que consigue aplicar coherentemente su conocimiento del mundo real al mundo imaginario. Así, cuando el niño de esta edad planea un juego simbólico, lo hace con secuencia y lógica internas, aunque éstas no coincidan necesariamente con la realidad. De hecho, en este nivel los juegos de los niños son muy

fantasiosos (Westby, 1980). Muchas veces el niño logra explicitar la lógica que ha seguido en la elaboración de sus juegos si se le pregunta. Por ejemplo, en una ocasión jugué con Jonathan, de cuatro años, a que unos muñecos viajaban de un planeta a otro, para lo cual hicimos dibujos que representaban una especie de islas; cuando le propuse que los muñecos hicieran una parada en el viaje para comer, él se negó; y ante mi sorpresa, me explicó que, como ése era otro planeta, ahí las personas no comían.

Esta noción de lo imaginario permite al niño entender ciertas metáforas, chistes o planteamientos absurdos. En los niveles anteriores podía aceptar este tipo de ideas, pero ahora parece captar con mayor precisión el contenido global y su carácter "irreal". Por ejemplo, el niño puede participar con relativa facilidad en juegos de absurdos donde alguien propone algo como: "tú tienes trompa de elefante", y otro participante contesta con algo similar como: "tú tienes cara de rinoceronte", entendiendo el sentido del juego y manejándolo en forma muy creativa; sin embargo, podría sentirse confundido si un participante adulto dijera algo como: "tienes neuronas de papalote".

En cuanto al significado asociado o doble, hacia el final de este nivel el niño puede entender y utilizar expresiones que establecen relaciones aparentes entre objetos como: "El sol es como una naranja grandota" ; pero no parece entender las asociaciones que relacionan un atributo físico con uno psicológico como: "Eres alegre como un cascabel" (Genter, 1988), en Garton y Pratt, 1991).

(C) Sintaxis interoracional

En este nivel, el niño comienza a comprender mejor cómo funciona el lenguaje: se da cuenta de que la forma de las palabras, el significante, es independiente de su significado, esto es, descubre la arbitrariedad del lenguaje. Por eso, siente gran placer por los juegos de rimas sin sentido, del tipo: "María la de la pata fría", "Julietta la que no se está quieta", entre otros, y puede participar en este tipo de juegos intentando hacer un uso apropiado de la rima.

El niño avanza en el conocimiento de la sintaxis, tanto en calidad como en cantidad. Cualitativamente, a partir de los tres años el niño empieza a utilizar con propiedad elementos de cohesión, complejos, como los nexos o enlaces interoracionales, para expresar ideas más extensas y elaboradas; por ejemplo: "Voy a estar en mi cama para que me veas más"; del relato sobre alguna situación vivida o presenciada aparece con una estructura más adecuada gracias al uso de elementos de cohesión. Así, un niño de este nivel puede relatar la experiencia de haber ido de visita como sigue: "Fui con mis abuelitos que viven muy lejos, muy lejos. Tienen unos animales grandes en la granja donde viven y los cuidan pero también los venden a veces... Me gustan los caballos porque mi abue me enseña a montar..." Cuantitativamente, disminuye de manera notoria el uso de oraciones sin verbo conjugado -oraciones menores-, lo que da lugar a un mayor número de oraciones con verbo conjugado, tanto simples como compuestas (Hess, 1994).

El niño de tres a cinco años logra dominar varios aspectos del código, destacando la claridad de su pronunciación pues son muy pocas las ocasiones en las que no se les entiende, y hacia el final de este nivel, los errores en la articulación del habla sólo ocurren en forma esporádica, mismos que superan con un poco de práctica. Por ejemplo, cuando Alan (de cuatro años nueve meses) escuchó por primera vez la palabra "paracaídas" sólo tuvo que practicarla algunas veces para decirla bien; y cuando se equivocaba, decía unas veces "paracaidías" y otras "paracadías".

Nivel VI (de cuatro y medio a los siete años)

(I) Avances en la perspectiva del oyente

Desde el nivel cuatro (2.0 a 3.6 años) el niño es capaz de relatar sucesos verbalmente, aunque durante un tiempo relativamente prolongado (tres o cuatro años) necesita un interlocutor que le ayude a identificar qué tipo de información es relevante o indispensable para que su relato se entienda claramente. En el nivel VI el niño desarrolla la capacidad de adaptarse con más precisión a su interlocutor, lo que evidencia un mayor dominio de la perspectiva del oyente. No obstante, este proceso seguirá perfeccionándose en la infancia y en la adolescencia. Cuando los adultos se comunican con niños de este nivel, pueden pedirles más detalles, sin necesidad de andar descifrando o indagando sobre lo que les cuentan, como ocurre en los niveles anteriores.

Ejemplo 6:

La investigadora (I) entrevista a Christian (C), de seis años, sobre el temblor de 1985, tres años después.

(I): A ver, pláticame ¿qué pasó?, ¿de qué te acuerdas?

(C): Estaba en la guardería y cuando tembló se derrumbó la SCOP, sí es cierto, y como que estaba echando humo la torre.

(I): ¡No me digas!, ¿y tú lo viste?

(C): Sí, ya íbamos a trabajar y que vemos eso y estaba una... una rampa por afuera colgando en la ventana.

(I): ¿Y qué dijo tu mamá?

(C): Nada, nos regresamos a la casa y me inscribieron a otro kinder, hasta... hasta que todas las máquinas de SCOP las pasaron otra vez a la torre.

(Tomado de Barriga R., 1990, p. 151.)

(M) Inicio del manejo metalingüístico de la referencia

Entre los 4.6 y los 7.0 años, el niño adquiere una mayor capacidad para reflexionar sobre las relaciones entre significado y significante, iniciando así el manejo metalingüístico de la referencia. Es capaz, por ejemplo, de entender y reflexionar sobre aspectos del significado tales como la sinonimia, según la cual un mismo objeto o fenómeno (significado) puede nombrarse (significante) de dos o más formas como en el par de palabras *chico-pequeño*; o los procesos de polisemia y homonimia, en los que un significante tiene dos o más significados, como en el caso de la palabra *banco*, que puede referirse a un grupo de cosas, al lugar donde se hacen transacciones con dinero, o a un mueble que sirve para sentarse. Asimismo, entiende la relación entre términos genéricos y particulares, pudiendo realizar clasificaciones verbales y conceptuales. Por ejemplo, capta con mayor claridad que el término animal es un genérico y que perro, gato, caballo... son parte del grupo de los animales.

Este tipo de conocimiento no es totalmente nuevo, aunque ahora el niño lo maneja de forma consciente y puede jugar con las palabras que guardan esta relación. Dicha habilidad amplía sus posibilidades de aprendizaje, puesto que el niño cuenta con mecanismos más eficientes para el manejo y la clasificación de la información. Un ejemplo de las habilidades metalingüísticas relacionadas con la referencia en este nivel lo ofrecen las respuestas más frecuentes de niños de cinco a ocho años al dar definiciones y resolver adivinanzas en la *Batería de evaluación de la lengua española* (BELE, Rangel et al., 1988). En cuanto a las definiciones, los niños incluyen en sus respuestas funciones, ejemplos y características o procesos de la palabra

que tiene que definir. Por ejemplo: tambor: *para tocar* (función), sucio: *es la tierra* (ejemplo), encarcelar: *es cuando hacen algo malo y lo meten a la cárcel* (proceso). En las adivinanzas, la frecuencia de respuestas correctas evidencia su capacidad de integrar los rasgos de significado que se ofrecen en los reactivos, al contestar la adivinanza con la palabra específica que sintetiza esos rasgos. Por ejemplo: Es una cosa que tiene motor, cuatro ruedas y que sirve para llevar personas de un lugar a otro, ¿qué es? (respuestas aceptadas: coche, carro, camión). Estos ejemplos muestran que el niño en este nivel ha desarrollado la capacidad de reflexionar sobre las palabras que emplea, y entiende que las palabras tienen un significado que puede ser explicado, habilidades metalingüísticas de reflexión y análisis del lenguaje que continuará desarrollando en los niveles subsiguientes.

El avance en el conocimiento del mundo se refleja también en una mayor elaboración del juego que, además de incluir la fantasía, revela la posibilidad de realizar hipótesis (Westby, 1980). A partir de los cinco años el niño desarrolla habilidades que le permiten planear el juego por adelantado y negociar con su interlocutor los planteamientos y las consecuencias de éstos; ensaya y elabora papeles sociales y esquemas complejos de comportamiento que reflejan un cierto nivel de entendimiento sobre la organización del sistema social en el que participa, es decir, realiza juegos simbólicos sociodramáticos (Ortega Ruiz, 1992).

(C) Reflexión sobre la gramaticalidad del lenguaje

El desarrollo de las habilidades metalingüísticas abarca también los aspectos formales de la lengua. El niño de este nivel tiene conciencia de la diferencia entre emplear formas correctas o incorrectas. Es frecuente que él se autocorrija cuando comete errores fonológicos ("ábol" por árbol) o de tipo morfosintáctico (no se dice "sabo" se dice sé), o bien que corrija los errores cometidos por otros. En esta etapa el niño vigila la forma de hablar de los demás; suele corregir a los más pequeños cuando no se expresan correctamente y reconoce que él cometía errores de ese tipo. Por ejemplo, Emilio, de 4.6 años cuando jugaba con su prima menor le oyó decir: "No, yo estoy juegando éste", y le dijo a su mamá: "¿verdad que no se dice juegando? Es que ella dice así porque es chiquita, yo decía juegando también, ¿verdad?" .

En cuanto al uso de la sintaxis, en este periodo hay progresos notables en niños mexicanos de habla hispana. A partir de los cinco años se observa un dominio creciente en la construcción de oraciones compuestas que incluyen tres o más verbos conjugados, por ejemplo, Emanuel de cinco años comenta: "Te están viendo a ti, que tú no te vistes solito que te viste mi mamá" (Hess, 1994 p. 60).

Simultáneamente, se observa una disminución en el empleo de oraciones coordinadas, aumentando en cambio las oraciones subordinadas. Hacia los siete años, el niño emplea oraciones compuestas subordinadas y coordinadas, por ejemplo, Fernanda de 6.8 dice: "Pues yo no sé lo que le pasó últimamente porque antes le hablabas y te bajaba los huevos de arriba" (Hess 1994, p.61).

Nivel VII (de los seis a los nueve años)

En este nivel tiene lugar el inicio de la escolarización en su sentido más formal. Los avances de aquí en adelante dependen, hasta cierta forma, de las experiencias escolares y pueden ser más o menos acelerados en función de éstas. Además, el acceso a la lengua escrita ofrece al niño un contexto rico en posibilidades de reflexión y reformulación sobre la manera en cómo funciona el lenguaje para la comunicación.

(I) Discurso desplazado y productivo para el aprendizaje

Los niños de seis a nueve años consolidan el manejo del lenguaje sin depender del contexto, pudiendo mantener conversaciones sobre temas ajenos a la situación. Esto les permite entender

explicaciones largas y complejas y aprender conceptos nuevos con base en la exposición oral. A partir de este nivel, el lenguaje se convierte en una herramienta esencial para el aprendizaje, y los avances más importantes se producen en las habilidades metalingüísticas que conforman la función metalingüística del lenguaje (Nelson, 1991; Though, 1989).

Cuando las explicaciones son confusas por falta de información, el niño de este nivel se da cuenta de estas lagunas y hace preguntas para aclarar sus dudas. Esto es posible debido a que el niño tiene una mejor comprensión de la dinámica de la comunicación (Though, 1989).

Un avance importante es el dominio de la estructura de la narración. En la escala de narración de la BELE (Rangel et al., 1988) se encontró que la mayoría de los relatos de los niños de 6 años en adelante cumplen con todas las características de esta estructura: la idea central o complicación, los antecedentes, las consecuencias y el desenlace o solución del problema central del acontecimiento que narran. En esta escala, el examinador representa, casi exclusivamente con medios no verbales (ruidos y manipulación de objetos), escenas que ocurren en un pueblo miniatura para que el niño las relate. Después de la representación del reactivo "El coche sin gasolina", una respuesta típica fue: "El señor del coche amarillo salió de su casa y a medio camino se le acabó la gasolina, entonces llegó un camión que lo empujó hasta la gasolinera y lo llenó, y el señor se fue a su trabajo" (Romero, 1987).

(M) Ampliación y especificación temática de la referencia

El vocabulario y el repertorio de temas sobre los que el niño conversa se amplían notablemente en este nivel debido al progreso en su estructura cognoscitiva y a la variedad de experiencias y temáticas con las que entra en contacto, principalmente en la escuela. La estructura de organización del significado de los niños y jóvenes es cada vez más eficiente. Esta estructura les permite incursionar en temáticas abstractas y complejas y acceder a una mayor cantidad de información.

En los campos técnicos, los jóvenes que se ubican hacia el final de este nivel entienden y pueden referirse a una amplia gama de temáticas como el espacio, los submarinos, la música popular (Though, 1989). Todo esto revela un conocimiento sobre la especificidad del vocabulario que los jóvenes emplean apropiadamente según la situación.

En muchas ocasiones, la escuela introduce conocimientos nuevos por medio de definiciones, y los niños que cuentan con un ambiente culturalmente enriquecedor entienden cada vez mejor la estructura interna de las definiciones y aprenden estos conceptos y su aplicación a los contextos escolares. Además, tienen mayores posibilidades para construir definiciones. Hacia los nueve años, las respuestas de los niños en la tarea de definiciones de la BELE se caracterizan por incluir la clase de la palabra definida, como sería Cerca: *una distancia*, y en algunos casos dan definiciones formales o aristotélicas que incluyen la clase y los rasgos distintivos, como en Pato: *Es un ave que nada* (Romero, 1987, p. 12). Otro avance interesante es el mejor dominio de los términos de significado múltiple, de uso frecuente en las metáforas, chistes y los refranes. Si bien los niños de niveles anteriores (del V en adelante) ya captan los usos variables de las palabras en algunas de estas formas de discurso, ahora los amplían a usos más psicológicos o culturales, como la aplicación de adjetivos de fenómenos concretos a cualidades abstractas, por ejemplo, para referirse a una persona como "fría", "cálida" o "seca" (Genter, 1988 en Garton y Pratt, 1991).

(C) Surgimiento de la gramática textual

A lo largo de este nivel, los niños desarrollan rápidamente la capacidad de elaborar discursos o textos con características que le dan coherencia y cohesión a su expresión, es decir, ya han superado el nivel de expresión por medio de oraciones y pueden comunicarse a través de discursos más largos y mejor contruidos. Generalmente, en estos discursos hablan de temas que

les son conocidos, pues dada su recurrencia ya han incorporado su estructura de significado. Así, el niño de este nivel puede platicar con fluidez y de forma independiente sobre lo que sucede en la escuela, lo que ocurrió en una fiesta, o lo que vio en su programa de televisión favorito.

Los relatos tienen un sentido más unitario, lo que Halliday y Hasan (1989) denominan *textura*. Además de los progresos en el conocimiento de la interacción y la referencia, a nivel del código van incorporando el uso adecuado de elementos lingüísticos como nexos (pero, luego, entonces, aunque...), pronombres (él, ellos, aquéllos, éstos, que, donde, cuando...) y estructuras referenciales (anáfora, catáfora, elipsis)³⁵, lo que permite una interconexión de elementos de contenido más eficiente y, por tanto, más comprensible para el interlocutor (Halliday y Hasan, 1989). La gramática textual también se ve favorecida por un mayor repertorio de estructuras oracionales que los niños van dominando a lo largo de este nivel, según se comprueba en los resultados de las escalas de Comprensión y Producción dirigida (de sintaxis) de la BELE.

El creciente dominio en el manejo de estas estructuras va dotando al niño de una mayor conciencia sin táctica para diferenciar el significado de oraciones similares como: "El perro muerde al gato" y "El perro es mordido por el gata" (voz activa en comparación con voz pasiva); "El señor quiere pintar" y "El señor quiere que pinte" (infinitivo final frente a subjuntivo final); "Si llegas temprano, me quedo" y "Si no llegas temprano, me quedo" (condicionales con y sin negación). Como se observa en los ejemplos, estas estructuras afectan al significado en forma global, a pesar de que la variación de la forma es ligera.

Nivel VIII (de los ocho a los doce años)

(I) Conciencia de la variación en el uso de la lengua

Las habilidades de evaluación de la situación comunicativa se amplían en este nivel para diferenciar contextos sociales, de modo que los niños y jóvenes realizan mayores ajustes en su manera de hablar dependiendo de dónde y con quién se comuniquen. Estas distinciones abarcan desde aspectos particulares de formalidad, como el uso del *tú* y el *usted*, hasta cuestiones más generales, como la selección de temas, tono y formas de expresión de acuerdo con la situación específica de comunicación. Estos ajustes revelan que el niño ha incorporado a su competencia diferentes registros de la lengua, es decir, formas de comunicación particulares para situaciones y propósitos comunicativos específicos. Si bien la variedad de registros y su uso apropiado dependen de la diversidad de ámbitos (escuela, casa, trabajo, iglesia) en los que cada persona se desenvuelve y de la frecuencia de los contactos, el niño ya ha incursionado en algunos de ellos. En la medida en que participe en más grupos sociales, el repertorio de registros y su empleo selectivo aumentan.

La necesidad de identidad social se refleja en las habilidades comunicativas del niño, al diferenciar entre los grupos con los que interactúa y utilizar las variaciones lingüísticas con más propiedad. Un ejemplo típico es el uso de las "groserías". En niveles anteriores el niño conoce y emplea groserías, pero en este nivel cae en la cuenta de que éstas son aceptadas en algunos grupos y en otros no. De esta forma, los

³⁵ La anáfora es la estructura que permite identificar un elemento ya introducido en el discurso con una forma alternativa, regularmente un pronombre; por ejemplo: "Mi mamá me compró un llavero con silbato para que no perdiera las llaves, pero luego ruego lo perdí en la catáfora una forma indefinida o pronominalizada antecede al referente que permite interpretarla; por ejemplo: "Tocaron unas personas a la puerta, yo me asusté porque no esperaba a nadie, y cuando me asomé vi que eran mis tíos. En la elipsis no se repite el referente porque ningún medio lingüístico; por ejemplo: "Nos dijeron que trajéramos grabadora, pero yo no tengo".

jóvenes van ubicando la amplia gama de formas de interacción con las que cuentan en los contextos donde son admitidas.

(M) Noción sociocultural del significado

El niño toma conciencia de variaciones sutiles del significado y puede emplear de manera cada vez más intencionada las expresiones y entender variaciones menores o matices de significación mediante la información que los contextos de situación y de discurso le ofrecen. Esta habilidad de advertir el significado como algo no estable abre la posibilidad de acceder a significados de mayor profundidad y a nociones más abstractas. En los últimos años de este nivel el joven capta los significados asociados con prácticas culturales, lo que le permite comprender matices o cambios de significado relacionados con los valores de la cultura a la que pertenece. Asimismo, distingue claramente entre lo que se "dice" y lo que se "significa" o se "quiere decir" (Torrance y Olson, 1987, en Garton y Pratt, 1991). Por ejemplo, una niña de esta edad entiende con claridad la prohibición de su padre de que "platique con algún muchacho" como un mensaje derivado de su preocupación de que tenga "malas compañías". En este nivel, comienza a ser funcional la máxima de "a buen entendedor, pocas palabras", pues las explicaciones o explicitaciones de muchos mensajes dejan de ser necesarias porque se han incorporado las reglas fundamentales que rigen la convivencia en su grupo social.

(C) Inicio de la gramática intertextual

El conocimiento del código progresa en cuanto a la construcción de discursos más coherentes con significados más complejos. El niño de ocho a 12 años emplea la lengua oral de manera fluida y clara para dar explicaciones, hacer descripciones, relatar eventos y abordar temas técnicos y abstractos de acuerdo con su conocimiento. En este nivel, el mayor logro del niño que ha contado con un ambiente favorable para su desarrollo es que puede participar en debates o argumentaciones manteniendo su atención en el tema y el punto en discusión, a lo largo de varios turnos y considerando distintos puntos de vista. Hacia los últimos años de la educación primaria consigue centrarse en el tema de tal manera que los comentarios secundarios o las desviaciones temáticas de los distintos participantes no oscurecen el sentido de la discusión.

En las tablas 2, 3 y 4 que aparecen a continuación se esquematiza el desarrollo de la competencia comunicativa por líneas y niveles.

Tabla 2. Línea de desarrollo del conocimiento para la interacción

NIVEL Rango de edad	CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN	CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES
I Nac. a 1.6	Surgimiento de la intencionalidad	<ul style="list-style-type: none"> . La comunicación pasa de unidireccional a bidireccional. . Descubre que puede transmitir sus deseos a través de la comunicación: intencionalidad. . Usa señas y vocalizaciones para pedir objetos: función instrumental. . Controla las acciones de los otros por medio de llanto, sonrisa y vocalizaciones: función regulatoria. . Mantiene e inicia interacciones con otros: función interactiva. . Participa en rutinas comunicativas simples (juego del escondite, pon pon, tata, hora del baño, hora de la comida) . Participa en secuencias de turnos tipo diálogo.
II 1.0 a 2.0	Comunicación interpersonal con propósitos de organización interna	<ul style="list-style-type: none"> . Incorpora nociones básicas de la función matemática del lenguaje. . Se refiere lo obvio, el color de las cosas, su ubicación, su forma, etcétera. . Descubre y emplea las funciones heurística, imaginativa y personal. . Logra avances en la función interactiva. . Persiste en el logro de sus propósitos comunicativos: repara el discurso. . Emplea los recursos más comunicativos según la situación.
III 1.6 a 2.6	Comunicación interpersonal temática y desplazada	<ul style="list-style-type: none"> . Participa en diálogos con un tema compartido: función dialógica. . Emplea la comunicación para referirse a situaciones no presentes y no conocidas para su interlocutor: función informativa.
IV 2.0 a 3.6	Inicio de la organización discursiva: surgimiento de la coherencia temática	<ul style="list-style-type: none"> . Puede narrar sucesos pasados de manera colaborativa, aunque todavía no maneja por completo la perspectiva del oyente. . Es capaz de iniciar, seguir, mantener y cambiar un tema. . Realiza la toma de turnos de manera eficiente.
V 3.0 a 5.0	Avances en la organización discursiva	<ul style="list-style-type: none"> . Comienza a organizar su discurso de manera más coherente y clara.

Tabla 2. Línea de desarrollo del conocimiento para la interacción

NIVEL Rango de edad	CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN (1)	CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES
		. Aún requiere apoyo para considerar la perspectiva del oyente.
VI 4.6 a 7.0	Avances en la perspectiva del oyente	. Realiza mayores ajustes en el contenido de su discurso dependiendo de lo que específicamente quiere comunicar y de quien lo escucha.
VII 6.0 a 9.0	Discurso desplazado y productivo para el aprendizaje	. Comprende el lenguaje sin apoyos contextuales. . Puede escuchar una explicación o instrucción larga y con información nueva, y entender las ideas esenciales.. . Evalúa su comprensión y realiza preguntas pertinentes para ampliar, precisar o aclarar su entendimiento de la información. . Domina la estructura de la narración.
VIII 8.0a 12.0	Conciencia de la variación en el uso de la lengua	. Mejora sus habilidades para evaluar la situación comunicativa. . Realiza ajustes en su forma de hablar, dependiendo de los participantes y el contexto social en el que se encuentre. . Maneja apropiadamente los formulismos sociales cuando son necesarios en el contexto.

Como hemos visto, el desarrollo de la competencia comunicativa es largo y complejo que se inicia en el nacimiento, se desarrolla en forma intensa y se va refinando a lo largo de toda la vida. Los primeros cuatro años de vida son cruciales para el desarrollo de la competencia comunicativa, y la mayor responsabilidad para que el proceso se realice apropiadamente recae en el medio familiar. Los padres, al interactuar directamente con su hijo en diversos eventos comunicativos, le brindan que evolucione de acuerdo con los requerimientos de la sociedad en la que se desenvuelve. La riqueza de las experiencias y la calidad de la interacción comunicativa que le proporcione el medio familiar serán determinantes para que el niño recorra los niveles iniciales del desarrollo de la competencia comunicativa armónica y apropiadamente. En el ambiente familiar destaca el papel de la madre, ella suele ser la persona más cercana al niño, quien mejor lo conoce y quien puede apoyar directamente el desarrollo de las habilidades comunicativas. Sin embargo, como en la sociedad actual la mujer trabaja, bien por razones económicas, bien por de desarrollo personal, la madre busca para satisfacer las necesidades de cuidado y crianza de sus entre sus propios familiares o en instituciones de educación.

Por eso la madre moderna delega, durante su jornada laboral, atención de sus hijos pequeños en los abuelos, , " o en las estancias infantiles.

Este hecho debe alertarnos sobre la gran responsabilidad que tienen las instituciones de educación inicial en el desarrollo integral del niño y, específicamente, en el desarrollo de sus habilidades para la comunicación. Cuando un bebé es atendido por su madre o por otro familiar, se establecen interacciones uno a uno en las que los adultos pueden conocer las necesidades de comunicación del pequeño y ajustarse o sintonizarse finamente a ellas para proporcionar el sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje del que hemos hablado; pero en las instituciones de educación inicial -estancias infantiles o guarderías- el personal atiende un promedio de 10 niños por adulto y la interacción directa se reduce, al igual que las oportunidades para establecer interacciones comunicativas con sintonía fina. Por eso es crucial que estas instituciones conozcan las necesidades de comunicación temprana que tienen los bebés y niños pequeños para incluir en sus programas de atención procedimientos, actividades y recursos dirigidos a apoyar a los infantes en el desarrollo de su competencia comunicativa temprana. El personal debe tener conocimientos suficientes para detectar oportunamente a los niños con desviaciones o retrasos en el desarrollo de sus habilidades para la comunicación, pues cuanto antes sean atendidos mucho mejor será el pronóstico para su habilitación comunicativa. Si esta situación es relativamente nueva para las instituciones que atienden a niños desde los 45 días de nacidos, qué ocurre en la educación preescolar y primaria, donde se les pide a los padres que el niño ingrese con un desarrollo suficiente de sus capacidades comunicativas y del lenguaje para que pueda acceder al aprendizaje escolar, sin tomar en cuenta que a esa edad todavía hay mucho por hacer para que el niño desarrolle su potencial comunicativo y lingüístico.

Como se hace evidente en este capítulo, durante los años de educación preescolar y primaria los niños y jóvenes van desarrollando las habilidades lingüísticas necesarias para aprender a través del lenguaje y van refinando sus habilidades comunicativas para la interacción social, por lo que la escuela debe contemplar en sus planes y programas el desarrollo armónico de estos aspectos, ya que la calidad y variedad de las interacciones de los alumnos determinan sus posibilidades reales de desarrollo. Los maestros deben contar con recursos teóricos y prácticos que promuevan el desarrollo lingüístico y comunicativo de sus alumnos, deben actuar de mediadores en este proceso, favoreciendo situaciones y ofreciendo modelos y estrategias adecuados a su nivel de desarrollo. Los conocimientos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa permitirán a los profesores estar alerta a las posibles desviaciones, detenciones o retrasos, decidir qué alumnos necesitan estudios o evaluaciones, y dar un mejor seguimiento a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales. Esperamos que esta información sea útil a los padres y a los profesionales de la educación inicial, preescolar y primaria para tomar conciencia del importante papel que todos los adultos, en especial los padres y profesores, juegan en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y jóvenes, a entender mejor este proceso considerando los tres tipos de conocimiento que lo integran {el conocimiento para la interacción, el conocimiento del mundo y el conocimiento del código}, y a promover actitudes y formas de interacción en el ámbito familiar y escolar que favorezcan el desarrollo de su gran potencial comunicativo y lingüístico.

En el siguiente capítulo nos centraremos en los factores que pueden obstaculizar el desarrollo de la competencia comunicativa, a fin de que padres y maestros puedan prevenirlos y descubrir oportunamente las alteraciones o retrasos en este proceso.

ROMERO Silvia.

" La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico - prácticos
para los profesores de educación básica".

SEP / Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México - España.
México, 1999. pp. 135 - 162.

LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL AULA REGULAR

Introducción

La lechuza, la lechuza hace shh,
hace shh, todos calladitos
y bien sentaditos, porque la lechuza
hace shh, hace shh.

(Canto popular del preescolar de finales del siglo XX.)

Desde su ingreso a preescolar los niños aprenden con cantos como éste, y por muy variados medios, que en el aula tienen que estar callados y sentados. A los niños en edad preescolar les encanta este estribillo, les parece simpático, pero afortunadamente todavía no se dan cuenta de que esta máxima les producirá gran dolor de cabeza a lo largo de muchas horas de sus días, durante muchos, muchos años. Aprenderá estar callados y sentados, a no decir nada que el profesor no pregunte o que no quiera oír, a no interrumpir, a no desviar la atención de lo que dice o hace el profesor, a interpretar señales sutiles para comportarse en la forma esperada... es parte del repertorio de saberes que se aprenden en la escuela. Rebeca, de seis años ocho meses, demuestra que ha logrado entender estos mensajes en poco tiempo:

Ejemplo 1: R (Rebeca), I (Investigadora)

R: ¿Sabes qué hago en la escuela? En mi salón me dice la maestra: "Haz esta plana". Luego dice: "Atención". Y yo pongo mi lápiz y cruzo los brazos.

I: ¿Por qué?

R: ¡Ah... porque yo soy educada!

I: ¿Y eso es ser educada?

R: Y quedarme tranquila.

(Tomado de Rodríguez y Muri/lo, 1985, pp. 179-180)

La realidad plasmada en el discurso de Rebeca parece haber alcanzado una gran aceptación. De pronto, alguien protesta: "Pero los niños quieren platicar, quieren hacer, se quieren parar, quieren moverse, quieren ver lo que trajo fulanito..." "No importa -dice solemnemente un profesor experimentado- tienen que aprender a estar callados y sentados, para que puedan poner atención y aprender otras cosas..." No cabe duda que los niños van a la escuela a aprender, en esto todos parecen estar de acuerdo, pero cabe preguntarnos: ¿y el silencio y la inmovilidad son ingredientes indispensables para el aprendizaje?, y si así fuera, ¿qué aprendizaje fomentan?, y ¿es ése el aprendizaje que buscamos?

En los últimos años, la protesta se ha extendido y ha llegado a sectores de la sociedad con poder de decisión. La evidencia nos dice que los jóvenes que egresan de nuestras escuelas después de haber cursado primaria y secundaria, precedidas o no del preescolar, es decir, que han pasado entre nueve y 12 años en las aulas, no tienen las habilidades necesarias para aprender por su cuenta. Se dice que se expresan con escasa claridad y coherencia tanto oralmente como por escrito, que tienen una comprensión superficial del mundo que les rodea, que poseen escasa capacidad para analizar y comparar hechos, criticar con fundamento y formular hipótesis, predicciones y conclusiones, que carecen de estrategias para conseguir y utilizar la información hábilmente... En pocas palabras, no han aprendido a aprender. La información que reciben en la escuela no les es útil y la olvidan después de los exámenes.

Ante este panorama de la escasa efectividad del proceso educativo es necesario reflexionar sobre las alternativas a nuestro modelo educativo. En esta segunda parte del libro proponemos que la comunicación oral, en general, y la lengua, en particular, son los medios primordiales para promover un aprendizaje útil, profundo y significativo en los niños y jóvenes que asisten a las escuelas. En esta propuesta otorgamos un lugar privilegiado a la comunicación oral en el aula para que deje de ser vista como un obstáculo para el aprendizaje y se transforme en herramienta esencial de éste, replanteamos el papel del profesor y del alumno como agentes participativos del proceso de aprendizaje, y reivindicamos la figura del profesor como orientador insustituible del aprendizaje, con sensibilidad para fungir como mediador en las distintas etapas del conocimiento de los alumnos, negociando con ellos significados cada vez más complejos, profundos, fundamentados y útiles, para que accedan, en una espiral ascendente, a nuevos conocimientos.

En el primer capítulo de esta segunda parte analizamos la dinámica del aula tradicional y cuestionamos la exposición por parte del profesor como forma dominante para conseguir el aprendizaje, proponiendo como alternativa nuevos espacios para la comunicación oral entre los alumnos y con el profesor, a través de grupos de trabajo en distintas modalidades y con diferentes funciones. En el segundo capítulo proponemos al profesor distintos tipos de discurso que sirven para hacer más funcional la dinámica de la comunicación y apoyar el desarrollo comunicativo de los alumnos. El tercer capítulo trata de las características y condiciones de la interacción participativa y de los principios que el profesor debe tener en mente cuando se comunica con sus alumnos para favorecer la comunicación y el aprendizaje. Finalmente, en el último capítulo describimos algunas estrategias para que el profesor actúe de mediador y favorezca la construcción del conocimiento, específicamente en aspectos comunicativos y lingüísticos.

Esta parte del libro está pensada para la escuela regular, a la que deben tener acceso todos los alumnos independientemente de su condición social, económica, religiosa, de género, origen y de sus necesidades educativas especiales. En este marco democrático e integrador, la propuesta pretende potenciar las habilidades de todos los alumnos. Evidentemente, no es posible abordar con profundidad las variantes o adaptaciones concretas que requiere cada aula; creemos que la propuesta es funcional siempre y cuando el profesor reflexione sobre las características particulares de sus alumnos, por lo que se hace una invitación a la creatividad, la innovación y la flexibilidad de la práctica docente, especialmente en lo que se refiere a la comunicación oral.

1. LA COMUNICACIÓN ORAL Y EL APRENDIZAJE

Características que afectan a la comunicación en el aula

En esta sección analizaremos las características de la comunicación y el uso de la lengua, que ocurren en el aula escolar tradicional. A partir del análisis de diversos estudios sobre la observación de la interacción en el aula, realizados en América Latina (Arancibia 1988), destaca las principales características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula tradicional:

...el proceso de enseñanza aprendizaje está centrado en lo que realiza el profesor él dirige la clase la mayor parte del tiempo, enfatiza el orden y la organización e invierte gran parte de la clase en aspectos formales más que de contenidos. Además, se describe una situación de aprendizaje rutinario, eminentemente repetitivo y carente de significado, que evidencia una excesiva ritualización en la realización de tareas específicas (p. 215).

No se puede negar que el ambiente escolar ofrece eventos comunicativos³⁶ diversos, aunque algunos son altamente recurrentes en la mayoría de las escuelas mexicanas y de otros países, según se deduce de la cita de Arancibia. A estos eventos comunicativos recurrentes los denominamos "eventos comunicativos de aula". Dichos eventos están determinados, al igual que otro cualquiera, por la situación en que ocurren. En cuanto a la situación física, las aulas escolares son espacios cerrados con una disposición fija del mobiliario y de las personas; en primer lugar está el espacio del maestro, con un pizarrón y un escritorio que en ocasiones se encuentra sobre una tarima; luego viene el espacio de los alumnos, formado por filas de bancas individuales o dobles orientadas hacia el espacio del maestro.

El número de participantes en los eventos comunicativos por aula puede ser muy variable (2,5, 15,40, 60), con dos roles claramente diferenciados: maestro y alumnos. El rol del maestro es enseñar y el de los alumnos aprender: el docente es emisor, mientras que el estudiante es receptor; el maestro decide y el alumno acepta; el primero evalúa y el segundo es evaluado. De esta realidad se deriva una serie de condiciones que determinan la comunicación: el maestro explica la materia sin tener en cuenta los intereses de los alumnos. Estas condiciones limitan la creatividad de los estudiantes, que apenas preguntan, plantean dudas y, mucho menos, aportan soluciones distintas a las del profesor o del libro de texto (Paradise, 1979, en Arancibia, 1988).

El profesor controla la dinámica del aula, es decir, maneja unilateralmente los elementos que inciden en los eventos comunicativos³⁷. En el aula, el maestro tiene prioridad para hacer uso de la palabra y él es quien la cede a los alumnos. Este fenómeno se explica por el número de participantes, pues de lo contrario hablarían todos a la vez y nadie se entendería. Himmel (1984, citado por Arancibia, 1988) afirma que el número de profesores que distribuye el trabajo en pequeños grupos es muy

³⁶ Los eventos comunicativos son las situaciones en las que ocurre la comunicación y se definen por sus condiciones físicas, psicológicas y de relación o rol comunicativo, las cuales influyen en el proceso de comunicación.

³⁷ Los elementos del evento comunicativo son: participantes, canal, código, mensaje, situación física, situación psicológica, relaciones comunicativas, reglas de relación, de interpretación y formato. Para una explicación de estos elementos y su interrelación, consúltese la primera parte de este libro.

reducido, y Rockwell (1982, en Arancibia, 1988) observa que la metodología predominante en el aula es la exposición por parte del maestro. Esta preferencia del profesor por exponer ante todo el grupo no es lo más conveniente porque cuando una sola persona controla el canal y lo usa a su gusto, los demás participantes no se sienten motivados a participar, lo que fomenta en los alumnos una actitud de escucha pasiva que raras veces es comprensiva. Además, induce al uso del patrón pregunta-respuesta, siendo el maestro quien pregunta y el alumno quien responde (Parra, Arancibia y Tedeso, 1981, en Arancibia, 1988), y las preguntas tienden a ser irreales o retóricas como: -"Julián, ¿qué te dije hace rato? -"Que guardara silencio' (Mercer, 1997), en tanto que, quien las realiza no busca respuestas para satisfacer una necesidad de información, sino para ejercer control y para evaluar la capacidad de respuesta o participación de su interlocutor.

Hay alguna controversia en la investigación educativa sobre el uso de las preguntas como una estrategia para guiar la construcción del conocimiento (Brown y Wragg, 1993). Por ejemplo, David Wood (1986) argumenta que las preguntas de los profesores a menudo fuerzan y limitan las direcciones de la discusión del aula en caminos muy desafortunados. Al pedir respuestas cortas y factuales, [...] los profesores pueden realmente inhibir la actividad intelectual de los alumnos. Revisando la investigación sobre la enseñanza a niños de varios años, concluye diciendo que "La extensión en que un niño revela sus propias ideas y busca información es inversamente proporcional a la frecuencia de las preguntas del profesor [...] Es más, la insistencia de los profesores en respuestas correctas puede confundir a los estudiantes sobre el foco principal de su aprendizaje, ¿qué es lo importante, lo que saben o cómo lo dicen? Esto es, los estudiantes pueden estar más preocupados por hacer lo que deben que por analizar lo que hacen (Mercer, 1997, p. 39)".

En cuanto a los mensajes, el maestro controla los propósitos y los contenidos de la interacción; y tomando, en cuenta que tiene que cumplir un programa educativo, él elige los temas a tratar, decide el tiempo que le dedica a cada uno y la forma de evaluar el conocimiento de los alumnos.

Cuando pensamos en términos de comunicación, el hecho de que sólo una persona del grupo pueda definir los propósitos y los contenidos de la interacción, da como resultado que la situación carezca de sentido para aquellos que no están en posibilidades de participar en la toma de decisiones. Así, una de las principales fuentes de motivación para la comunicación se ve seriamente afectada., pues nadie habla sobre lo que no le interesa.

La comunicación interpersonal, dice Oleron (1987), persigue uno de estos dos objetivos: 1) informar a alguien o informarse de algo; 2) influir en otro para que realice lo que se desea (conseguir que otro haga algo), o para que actúe según se desea (modificar la conducta u opinión de otro). Ambos objetivos requieren una motivación.

Con frecuencia, el maestro impone también la forma de hablar en la clase tachando de incorrecta la forma de hablar de los alumnos, propia de su nivel socio-cultural o de su lugar de procedencia. Este rechazo se debe al etnocentrismo, es decir, al prejuicio de considerar correcta sólo la forma de hablar del propio grupo social. Ramírez (1978, en Arancibia, 1988) afirma que el maestro trata con preferencia a los alumnos cuyo origen cultural, modales y actitudes coinciden con los suyos.

En relación con las reglas de interacción interpretación y formato³⁸ que rigen los eventos comunicativos del aula, también el maestro tiene mayor influencia para decidir qué se acepta y qué se rechaza. Generalmente, los profesores corrigen a los alumnos, les dicen qué se debe hacer o decir, cómo deben entenderse los mensajes (orales o escritos) y cómo realizar una actividad. Las normas que limitan excesivamente la participación de los alumnos son negativas. Paradójicamente, en las escuelas se promueve una serie de habilidades o máximas que, dadas las características del aula tradicional, limitan las posibilidades de desarrollo de estrategias de aprendizaje. Estas habilidades son descritas por Edwards (citado en Mercer, 1997, p. 55) de la siguiente forma:

El alumno tiene que aprender a:

- Escuchar al profesor, a menudo durante largos intervalos.
- Pedir adecuadamente el turno para hablar, y correr el riesgo de no ser visto o de ser ignorado si se demuestra demasiado entusiasmo.
- Contestar las preguntas de tal forma que la respuesta sea más o menos relevante, útil y correcta para el profesor, teniendo en cuenta que éste no busca saber algo, sino simplemente comprobar si el alumno sabe o no.
- Resignarse a que el profesor use sus respuestas o las de sus compañeros como evidencia de la falta de comprensión o del mal entendimiento comunes, para explicar nuevamente algo que el alumno ya ha entendido desde el primer momento, o a que pase a otro punto de la explicación cuando todavía los alumnos están intentando comprenderlo que acaba de explicar.
- Descubrir cuáles son las respuestas correctas, de acuerdo con la manera en que el profesor pregunta y evalúa las respuestas.
- Hacer preguntas sobre la estructuración de la lección y no sobre su contenido.
- No sugerir que el profesor puede estar equivocado.
- Aceptar que el profesor no va a preguntar lo que ya sabe de la lección, a no ser que forme parte del marco de referencia del profesor.

Tales habilidades, que se adquieren con la participación en los eventos comunicativos de aula, convierten a muchos alumnos en participantes expertos en lo que Mercer (1997) llama el "discurso educativo", cuya estructura básica es la sucesión de intercambios de iniciación-respuesta-retroalimentación, pero apenas permiten que los estudiantes adquieran otras habilidades para participar en discursos educados, esto es, interacciones donde se ponen en juego formas de la lengua más elaboradas, razonadas y coherentes para la comunicación y el pensamiento (Mercer, 1997). La dinámica del aula tradicional, en suma, tiende a restringir el uso de la lengua oral y, por tanto, limita las posibilidades de desarrollo de la competencia comunicativa³⁹, como señalan Rockwell y Mercado (1982):

³⁸ Estos tres tipos de reglas son parte de nuestro conocimiento para usar la lengua o conocimiento pragmático: las reglas de interacción establecen la manera en la que se espera que las personas se conduzcan según el rol comunicativo que cumplen; las reglas relacionadas con el significado se conocen como reglas de interpretación; nuestras reglas de formato nos dan una idea global de cómo se desarrolla habitualmente un evento comunicativo y nos facilitan nuestra participación en éste.

³⁹ Entendemos por competencia comunicativa el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas (Hymes, 1966, en Saville- Troike, 1982).

...habría indicios de que la estructura de la interacción verbal en la escuela tiende más a limitar y a contextualizar el uso de formas lingüísticas que a elaborarlas; la formalización y la ritualización de la enseñanza, la poca explicitación de conceptos y la poca variación en la presentación de conocimientos imponen una simplificación al lenguaje usado, en lugar de dejar espacio para la amplia expresión verbal por parte de los alumnos. La escuela, por lo menos en su expresión más normativa, parece más bien enseñar un conjunto léxico especial y prohibir otros (arcaísmos, groserías) que presentar estructuras sintácticas o códigos de uso del lenguaje diferentes de o superiores a los que ya manejan los alumnos de cualquier medio social (p. 23).

Vale la pena preguntarnos hasta qué punto la escuela reconoce que el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, de las habilidades para lograr una comunicación apropiada y efectiva en diversos eventos comunicativos, es parte de su función. Con frecuencia hemos observado conductas o escuchado comentarios que revelan la creencia de que la competencia comunicativa se desarrolla de manera "espontánea" o "informal", es decir, fuera de la escuela. Entre los profesores existe la tendencia a no permitir la conversación en el aula por considerar que es una pérdida de tiempo. Es evidente que la construcción de la competencia comunicativa debe ser un objetivo central del proceso educativo, por sus repercusiones en la vida social y en el aprendizaje, y la escuela no puede renunciar a su función mediadora entre las oportunidades que se ofrecen en el entorno familiar y las demandas del contexto social en su sentido más amplio (Arancibia, 1988; Del Río, 1993).

Propuestas para transformar la dinámica del aula

La organización del aula resuelve ciertos problemas concretos de funcionamiento de la escuela, especialmente del control de la interacción, pero también restringe la actividad comunicativa y el desarrollo de habilidades para participar en discursos educados. Unas restricciones son obvias y otras se ocultan tras la costumbre. A continuación vamos a hablar de la dinámica que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y del valor de esta competencia en el proceso educativo.

Con el fin de que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de participar en las actividades comunicativas colectivas es conveniente distribuirlos en pequeños grupos y en parejas. Con tal motivo, las propuestas que presentamos aquí están enfocadas a buscar un aprendizaje participativo en el que cada alumno haga sus aportaciones. Este tipo de aprendizaje activo no se consigue con el solo hecho de permitir que los alumnos trabajen, conversen y discutan entre sí, aunque estas actividades conjuntas son esenciales. Se requiere, además, que el profesor planee cuidadosamente, diseñe y explique las actividades de modo que los alumnos conozcan con toda claridad qué se espera de ellos, el motivo de la actividad y sus efectos, para que se sientan comprometidos. Nunca debe suponerse que los alumnos comprenden y saben por sí mismos cuál es el mejor camino para el aprendizaje conjunto en el aula (Mercer, 1997).

El manejo de pequeños grupos

Los profesores de escuelas primarias atienden grupos de 20 a 60 alumnos, y se ven obligados a dedicar buena parte del tiempo a aspectos de control, en detrimento de la enseñanza y la participación ordenada. Las actividades escolares, pueden clasificarse en actividades para la introducción de conocimientos nuevos, para la asimilación de conocimientos, para la integración de conocimientos y para la creación de nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos. Las actividades para la introducción de conocimientos nuevos son aquellas en las que la cantidad de información nueva supera a la información conocida; esta información nueva es indispensable para la asimilación del conocimiento. Por otra parte, las actividades para asimilar, integrar o crear son aquellas para cuya realización los alumnos tienen información suficiente, pero necesitan orientación y el planteamiento de un problema o una tarea específica para procesar el conocimiento que está poco organizado o es poco profundo.

Los profesores saben que sus grupos son heterogéneos en cuanto a conocimientos. Estas diferencias de los alumnos imponen distintos tipos de actividades escolares y de habilidades individuales que pueden ser aprovechadas por el maestro para motivar la colaboración, organizando pequeños grupos de estudio, que pueden trabajar simultáneamente. Proponemos dos tipos de pequeños grupos: los grupos de instrucción (GI) y los grupos de colaboración entre pares (GCP).

Grupos de instrucción (GI)

En los grupos de instrucción el profesor presenta un conocimiento nuevo mediante una demostración o una lección breve siguiendo el modelo tradicional de exposición o conferencia, pero con la participación activa de los miembros del grupo. Para ello es necesario someterse a los siguientes requisitos:

- El objetivo de instrucción debe ser claro y estar bien delimitado.
- La exposición o demostración debe ser breve y estar convenientemente estructurada, para que pueda ser ofrecida en forma similar a tantos grupos de alumnos como sea necesario (dependiendo del tamaño del gran grupo).
- La exposición debe seguir una estructura clara: introducción, explicación y evaluación.
- El número de participantes no debe exceder de cinco alumnos. Los grupos de instrucción deben combinarse siempre con grupos de colaboración entre pares.

Utilizaremos la lección tres del libro de Ciencias Naturales de cuarto grado "¿Alguna vez has pensado cómo oyes?", para ejemplificar el funcionamiento de los grupos de instrucción.

OBJETIVO: que los alumnos adviertan la existencia de diferentes sonidos y conozcan las principales características del sonido y sus formas de propagación en aire, y medios líquidos y sólidos.

DURACIÓN aproximada de la lección: 15 minutos por cada grupo de instrucción.

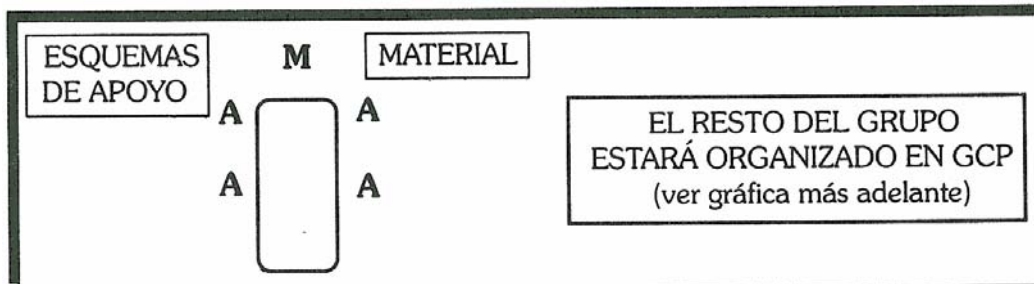
ESQUEMA DE LA LECCIÓN:

Introducción: invitar a los alumnos a detectar los sonidos ambientales e identificar qué los produce y a qué distancia se encuentra la fuente emisora del sonido.

Explicación: explicar los conceptos de vibración, medios de propagación del sonido (aire, medios líquidos y sólidos), receptores y las diferencias en la velocidad de propagación según el medio.

Evaluación: ofrecer a los alumnos diversos objetos para producir sonidos: tambor, claves y recipientes como cajas, un recipiente con agua, etc., para que identifiquen La comunicación cómo se produce el sonido (vibraciones) con estos materiales y perciban diferencias, dependiendo del medio en el que se propaga el sonido. Posteriormente, los alumnos deben comentar los resultados antes de experimentar con otros objetos y con su propia voz; por ejemplo, ¿qué crees que pasa con el sonido si hablas tapándote la boca con la caja?, ¿se oirá más o menos fuerte que si hablas sin taparte la boca con la caja?, ¿por qué crees que pasa eso?

SITUACIÓN FÍSICA:



M= Maestro
A= Alumno

Grupos de colaboración entre pares (GCP)

Los grupos de colaboración entre pares favorecen la asimilación, la integración de conocimientos y la creación de conocimientos nuevos a partir de los ya adquiridos en la búsqueda de soluciones o respuestas a un problema. A cada pequeño grupo se le asigna un problema o una tarea específica de aprendizaje, que puede ser la misma o diferente, a criterio del profesor. Los requisitos a cumplir son los siguientes:

- El objetivo debe ser claro, y ha de consistir en la solución de un problema con la colaboración de los miembros del grupo, y no en actividades rutinarias como sumas, restas o copiar algo.
- El grupo debe tener los elementos para resolver la tarea en colaboración, sin que sea indispensable la participación directa del profesor.
- La realización de la tarea no debe depender del conocimiento, que esté impartiendo el profesor en los GI simultáneos.
- La información y los materiales necesarios para la tarea deben estar a disposición del grupo.

- El grupo no debe exceder de cuatro personas, debe ser heterogéneo en cuanto a competencias académicas y comunicativas, y no deben formarse los mismos grupos repetidamente.
- El grupo debe contar con el tiempo suficiente pero no excesivo para realizar la tarea.
- Buscar mecanismos claros y simples de evaluación del grupo tanto en lo que se refiere al resultado obtenido como al nivel de participación.
- Los alumnos deben saber si el resultado de su actividad será presentado en plenaria, con el fin de que consideren la presentación como parte de la tarea. En este caso, el grupo deberá elegir un representante para hacer la presentación en nombre del grupo (ver Grupo de Puesta en Común o Plenaria, p. 157).
- El grupo debe tener un nombre o número de identificación para efectos de evaluación y de presentación en plenaria. El nombre del grupo y los miembros se registran en una ficha que servirá de control para el profesor.

En cuanto a los mecanismos de evaluación de la participación grupal, Cooper (1993) propone que, en las evaluaciones individuales, los alumnos mencionen los nombres de los compañeros con los que trabajaron, para que el profesor evalúe a los que colaboraron en el aprendizaje de los otros. Así, los alumnos obtienen una calificación por su aprovechamiento individual y otra, que será promediada con la primera, por su colaboración en el aprendizaje de los demás. Con este procedimiento se evita que la realización de la tarea recaiga en los alumnos más competentes y comprometidos y se consigue que todos se preocupen por el aprendizaje de todos.

A partir de una de las actividades propuestas en la lección dos del libro de Ciencias Naturales de cuarto grado, "Mmm, ¡qué sabroso!", Ofrecemos un ejemplo del funcionamiento de los GCP. Para realizar esta actividad los alumnos deben tener alguna información básica sobre los sentidos del gusto y el olfato, de preferencia mediante el esquema de Grupos de Instrucción, en una sesión previa.

OBJETIVO: descubrir la forma en que el gusto y el olfato interactúan para la identificación de sabores.

ACTIVIDAD: ¿Cómo distinguimos los sabores? (p. 1.3)

DURACIÓN APROXIMADA: 20 minutos.

INSTRUCCIONES A LOS GRUPOS:

1. En cada equipo, uno de ustedes va a probar, con los ojos y la nariz tapados, los alimentos que tienen en estos platos (en cada plato habrá pedacitos de papa, zanahoria, jícama y manzana) y va a decir qué probó. Otro compañero les dará los alimentos uno a uno en la boca. Cuando prueben los alimentos no deben masticarlos, sólo chuparlos como si fueran dulces. Otro de ustedes va a anotar si su compañero supo qué estaba probando, en la tabla de la página 13 de su libro de Ciencias Naturales.

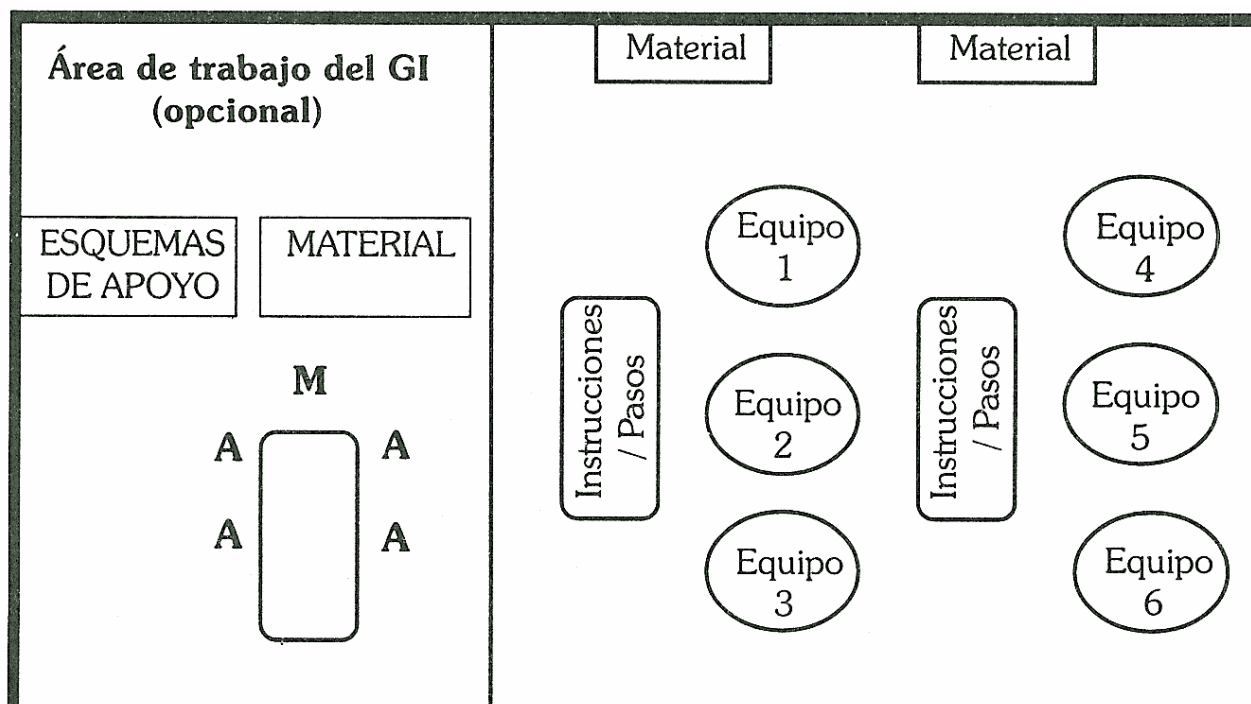
2. Comenten entre ustedes lo que sucedió: ¿pudo su compañero reconocer los alimentos que probaba? , ¿Por qué?

3. Repitan el experimento, pero ahora sin que su compañero se tape la nariz. Anoten los resultados en la misma tabla con otro color.

4. Comenten entre ustedes por qué se obtuvieron esos resultados y escriban sus conclusiones.

5. Vamos a compartir los resultados con el grupo en una plenaria, les recuerdo que tienen que nombrar un representante para que nos informe qué sucedió en su grupo y a qué conclusiones llegaron.

SITUACIÓN FÍSICA:



M= Maestro
A= Alumno

La combinación de estos dos tipos de grupos resulta muy útil porque, mientras el maestro trabaja con un grupo de instrucción, los demás alumnos están realizando tareas específicas en sus grupos de colaboración.

La aplicación combinada de GI y GCP puede conseguirse de dos formas en cuanto al manejo del espacio físico. Por un lado, si la lección o demostración del GI requiere de una situación física estructurada, los alumnos pueden acudir al GI para que el profesor imparta la lección en un espacio del salón previamente acondicionado (con esquemas de apoyo o materiales específicos). Por la otra, si la tarea del GI no requiere de estas condiciones, el profesor puede ir pasando a cada uno de los GCP para dar su conferencia.

Cabe señalar que los GCP pueden funcionar en ausencia de los GI; sin embargo, en estos casos, el profesor no debe olvidar que los alumnos, al verlo "sin hacer nada", le pedirán ayuda sin necesitarla realmente, y que si se dedica a pasear entre los grupos puede distraer a los alumnos o hacerles creer que está vigilándolos.

No es conveniente utilizar los GCP como mecanismo de control disciplinario para que el profesor pueda realizar una tarea administrativa; eso puede llevar a los alumnos

a pensar que la actividad de los GCP es de "rellend", y entonces no trabajarán como debieran. Tampoco es recomendable que el profesor abandone la clase, pues está comprobado que su presencia da seguridad a los estudiantes (Bruner, 1984).

El trabajo en parejas

Para algunos autores (Bruner, 1984; Garton, 1994; Verba, 1994; Lemer, 1996; Mercer, 1997) la pareja o diada es la conformación ideal de los grupos de colaboración, pues a través del diálogo de los dos participantes se aclaran mejor los objetivos, el intercambio de ideas, la elaboración de los temas y, en términos generales, se puede lograr la ínter subjetividad que consiste en la posibilidad de compartir, aunque sea de manera temporal, un significado (Wertsch, 1988). La comunicación entre dos subjetividades es uno de los aspectos esenciales del aprendizaje en colaboración, pues cada una se enriquece con el conocimiento de la otra en espiral, pudiendo llegar a un aprendizaje totalmente original.

Según Garton (1994), la interacción social en diadas es una situación que favorece que las personas, de cualquier edad y nivel de desarrollo, comuniquen sus estados de conocimiento y de ignorancia a otra persona, y comprendan los estados de conocimiento e ignorancia de otros, avanzando así en su conocimiento y en la solución de problemas. Por su parte, Mercer (1997) afirma que la interacción en parejas es útil para solucionar problemas intelectuales y mejorar la comprensión; entre dos las ideas se presentan en forma más clara y explícita, pues esto es necesario para compartir y evaluar las ideas en forma conjunta; además las parejas al conversar razonan y toman decisiones conjuntamente. Por otra parte, cuando se realiza una actividad entre dos, la conversación se hace necesaria y no sólo ocupa un lugar incidental. Ahora bien, para que esta interacción en pareja tenga los efectos deseados, Mercer destaca la importancia de que la actividad esté orientada a la mutua cooperación y no a la competencia, lo que hace necesario que ambos participantes comprendan con claridad el propósito de la actividad y las claves o pistas esenciales para su realización. Finalmente, recomienda como algo deseable cierta amistad o afinidad entre los miembros de la pareja.

A pesar de todas las ventajas señaladas, es frecuente que el trabajo en parejas produzca más ruido en el aula y, consecuentemente, mayor distracción en el grupo, pero estos inconvenientes pueden contrarrestarse si se consigue que el grupo entienda la función del trabajo en equipo y pueda auto-regularse mejor. Para la conformación de las parejas se recomienda seguir los mismos criterios que para los pequeños grupos, es decir, heterogeneidad en cuanto a competencia comunicativa y académica y la alternancia de los participantes.

El trabajo individual

El trabajo individual en la clase suele provocar un caos generalizado, por la tendencia natural a hablar unos con otros. De todas formas, esto puede subsanarse si la tarea es breve y si es viable que se realice en silencio, como en el caso de la lectura o la escritura. El trabajo individual funciona mejor si se combina con grupos o parejas, en los que cada alumno realice un trabajo individual (de reflexión, lectura, solución de problemas o escritura) que luego comparte con su grupo o pareja. Dice Lemer (1996) que, cuando los niños tienen tiempo para pensar individualmente sobre la tarea que van a realizar con sus compañeros, su aportación al grupo puede ser más fructífera; por

eso, se recomienda darles tiempo para reflexionar antes de integrarse a los grupos o parejas de trabajo.

El trabajo con el gran grupo

Cuando se sistematiza la práctica de los GI y los GCP apenas se necesita trabajar con el gran grupo; éste puede reunirse para actividades muy específicas, principalmente de organización y de socialización. En el caso de organización se constituye en Asamblea, mientras que para fines de socialización se estructura como Grupo de Puesta en Común o Plenaria. Un caso excepcional es la reunión del gran grupo como Grupo de Instrucción en Plenaria, donde, por razones diversas, la instrucción que se ofrece sólo puede impartirse una vez. Veamos cuáles son las reglas de cada uno de estos grupos para lograr una interacción comunicativa en la que todos participen ordenadamente.

Asamblea

Dice Reyzábal (1993):

La asamblea es un intercambio oral entre todos los miembros de un grupo. Sirve para tratar de encontrar soluciones a problemas concretos; después de la discusión se suele tomar una decisión final (votar algo, elegir a alguien, aprobar un reglamento...). Su práctica en el aula resulta muy conveniente para elegir a un representante o decidir cualquier otro asunto que implique a todos. El docente debe intervenir lo menos posible y, desde luego, no condicionar las voluntades de sus alumnos, aunque puede hacer de moderador (p. 171).

Para que la asamblea cumpla su función hay que considerar lo siguiente:

- La asamblea la forman todos los miembros del grupo, quienes nombran a un moderador y a un secretario.
- El moderador propone el orden del día o agenda de temas de información u organización, y dirige la reunión.
- El secretario toma nota o hace la minuta de la reunión: lo que suceda y los acuerdos que se tomen.
- Las reuniones ordinarias de la asamblea se programan periódicamente de acuerdo con las necesidades de organización del grupo, pero pueden convocarse reuniones extraordinarias si algún miembro quiere proponer algo que no pueda esperar a la siguiente reunión ordinaria.
- En la asamblea se van tratando los temas según el orden del día, y cuando haya que tomar una decisión se realiza una votación.
- La asamblea puede nombrar comisionados para tareas específicas, por ejemplo, enterarse de lo que cuesta la entrada a un museo.
- En el salón debe haber un espacio para los avisos de la asamblea donde se coloca la minuta de la asamblea anterior, la propuesta de orden del día de la asamblea siguiente y un lugar para sugerencias.

Antes de la asamblea los alumnos deben conocer el orden del día, la fecha y la hora, para prepararse. El moderador lee el orden del día, y va organizando la participación de los asambleístas. Mientras, el secretario pasa lista (en silencio o en voz alta, según se haya decidido) y registra lo que sucede y los acuerdos tomados, en un borrador que

luego pasará en limpio (tal vez con la ayuda del profesor) y colocará en el lugar convenido para conocimiento de todos. Las funciones de moderador y secretario pueden alternarse entre los alumnos y el profesor, aunque en las primeras asambleas es conveniente que modere el maestro porque impone más respeto y conoce mejor, en ese momento, la dinámica de esta forma de interacción. A lo largo del año escolar, es importante que esta función vaya siendo asumida por otros miembros del grupo.

La asamblea es algo común en muchos ámbitos de la vida cotidiana, y una forma de evitar el caos y de conseguir que todos participen. Este tipo de reuniones, además de facilitar la interacción ordenada en el aula, les sirve a los alumnos de experiencia para participar en sus comunidades. Muchos grupos sociales funcionan mal precisamente porque desconocen la dinámica de la asamblea. Los alumnos que tengan esta experiencia pueden ser mejores ciudadanos porque han aprendido que en la interacción de grupo debe haber orden y compromiso con los acuerdos.

Grupo de Puesta en Común o Plenaria

A veces, el gran grupo necesita reunirse para compartir lo que se ha trabajado en los grupos de colaboración entre pares, sobre todo cuando las tareas llevan a soluciones diferentes y originales, ya que al conocer la manera en que otros GCP realizaron la tarea de aprendizaje, los alumnos enriquecen su conocimiento y aprenden que hay diversas formas de realizar una actividad o de solucionar un problema. El Grupo de Puesta en Común o Plenaria debe reunir las siguientes características:

- El objetivo de este grupo es compartir información variada, de los grupos de colaboración entre pares, y no repetir la misma información o los mismos resultados de ejercicios tediosos, para evitar el desinterés de los alumnos.
- Antes de iniciar el trabajo de los GCP, los estudiantes deben saber que habrá una puesta en común o plenaria, con el fin de que preparen una presentación y nombren un representante.
- El tiempo de duración debe ser breve (una hora como máximo), y debe estar repartido equitativamente para que todos los representantes puedan exponer sus conclusiones y cada grupo esté en condiciones de opinar, preguntar y discutir sobre ellas.
- Para controlar el tiempo se nombra un moderador que asigne los turnos a los representantes y a los alumnos que quieran intervenir, de acuerdo con la lista de participantes.
- Cada representante debe tener un tiempo determinado para hacer su presentación (cinco a 15 minutos regularmente será suficiente), además de un tiempo también breve para recibir retroalimentación del resto de la clase sobre su presentación.
- Al final de las presentaciones y discusiones parciales se puede otorgar un tiempo (de 10 a 15 minutos) para que los alumnos anotados en la lista de participantes den sus opiniones sobre lo que escucharon y también expresen su conclusión general sobre las diferentes experiencias compartidas (para lo cual cada uno podrá contar con dos o tres minutos).

Para administrar mejor el tiempo en las plenarias se sugiere la "técnica del semáforo", que consiste en tres círculos, rojo, verde y amarillo, que el moderador manejará igual que un semáforo. El verde indica que el participante en turno puede continuar; cuando el tiempo esté por agotarse el moderador le enseña el círculo amarillo, y el participante

empezará a concluir; si no lo hace, el moderador le mostrará el círculo rojo, lo que dará por finalizada su intervención.

El orden de presentación y la distribución del tiempo pueden acordarse en alguna asamblea, para no tratarlo en la plenaria. Se sugiere que en esta asamblea se presenten al grupo las siguientes opciones:

- Orden de participación al azar (para lo cual el moderador debe sortear, al principio de la plenaria, los nombres o números que identifiquen a cada GCP).
- Orden secuencial (numérico o alfabético) según el número o letra asignado a cada GCP.

Igual que en la asamblea, en las primeras plenarias se recomienda que el profesor sea el moderador. Sin embargo, es muy importante que distintos estudiantes vayan asumiendo este papel.

Grupo de Instrucción en Plenaria (GIP)

Hay ocasiones en que no se pueden repetir las condiciones de una exposición para presentarlas en los pequeños grupos de instrucción: cuando se requiere una preparación muy elaborada y el material no puede volver a utilizarse, cuando se trata de películas o grabaciones que llegan a interferir con el trabajo de otros grupos de estudio, cuando un alumno o un grupo se prepara para realizar la exposición de un tema o cuando el grupo invita a alguien a dar una plática o conferencia. En estos casos se recurre de forma esporádica al grupo de instrucción en plenaria, que debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El grupo debe estar enterado con anticipación de la fecha, el tema y la duración del GIP, a fin de que se prepare tanto a nivel informativo como en la actitud que debe asumir para participar debidamente.
- La duración no debe exceder de una hora, para no cansar a los alumnos.
- La distribución del tiempo depende del tema y de la forma de presentación, no obstante siempre debe concederse un espacio, regulado por un moderador (igual que en la plenaria), para que todos puedan preguntar, opinar y discutir.

Cuando el motivo del grupo de instrucción en plenaria es un invitado, es importante que los alumnos participen en las formalidades de la invitación. Se recomienda nombrar una o varias comisiones para recibir al invitado, presentarlo al grupo y agradecerle su colaboración. El agradecimiento puede ser exclusivamente verbal o ir acompañado de una constancia y un pequeño símbolo de agradecimiento, como un dibujo colectivo; un pensamiento o algún otro detalle.

Las formas de organizar el trabajo en el aula que hemos descrito en este capítulo sirven para promover el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de habilidades para la comunicación oral, el compromiso de los alumnos en su propio aprendizaje y, en suma, para que el aula funcione como un espacio de aprendizaje significativo. No obstante, hay que reflexionar mucho sobre las formas de interacción específicas derivadas de esta dinámica para encontrar los mecanismos precisos que permitan alcanzar los objetivos planteados. En otras palabras, alumnos y profesores tienen que aprender a conducirse en estas formas de organización.

En los capítulos siguientes, iremos abordando aspectos particulares de la interacción en el aula dentro de las dinámicas propuestas.

Identificación de los niños CAS

Lizdeika Moska Estrada⁴⁰

⁴⁰ *Asesora de la Subdirección Técnica de la Dirección de Educación Especial de la SEJ.

Este artículo sobre la identificación de las necesidades educativas especiales (nee) asociadas a capacidades sobresalientes va dirigido a todo profesional del ámbito educativo o persona interesada en el tema de las capacidades sobresalientes.

El tema sobre el proceso de identificación es de gran importancia ya que pone de manifiesto la valoración de las capacidades y de las diversas características e intereses de los alumnos potencialmente “sobresalientes”; conlleva un proceso de obtención, análisis y valoración de la información de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de éstos, con especial atención al contexto familiar, ya que éste es uno de los ámbitos de mayor influencia en el desarrollo de dichos alumnos. También se contempla la evaluación psicopedagógica como proceso complementario para que sea acertada la fase de identificación.

Referencias conceptuales en torno a la identificación de nee asociadas a capacidades sobresalientes

Hemos tenido la tendencia a ver la identificación como muestreo, examen y/o selección de un grupo determinado o de un individuo en particular. Debemos contemplar la identificación desde nuevas perspectivas; existen instancias donde se debería cambiar el enfoque, alejarse de la selección de individuos y acercarse más a la identificación de necesidades educativas. Podemos contemplar la identificación como el proceso de la detección en las necesidades, la fuerza, el talento y la constancia de muchos estudiantes, algo que nos muestre hacia dónde tiene que ir nuestra programación, reunir información valiosa que nos ayude a hacer mejores programas y a tomar mejores decisiones en la planeación de la instrucción. (D. J. Treffinger, 1993).

El proceso de identificación deberá requerir involucramiento sistemático por parte de los profesionales que se relacionan con los individuos mediante la observación directa de sus conductas y desempeños. El proceso de identificación deberá involucrar a personas mejor calificadas para juzgar la calidad del desempeño o producto, esto especialmente con las artes visuales e interpretativas.

La aproximación comprensiva sugerida por la identificación del sobresaliente requiere que utilicemos una amplia variedad de información de casos de estudio, la decisión en cuanto a cuánta información debe de ser reunida y a los instrumentos específicos que deberán de ser utilizados, dependerá de hacer una relación lógica entre el tipo de desempeño que se requiere evaluar y los procedimientos utilizados para llegar a la misma (J. S. Renzulli, 1996).

¿Para qué identificar alumnos con nee asociadas a capacidades sobresalientes?

Para evitar desaprovechar las potencialidades de estos alumnos. El fracaso escolar de los sujetos con alta capacidad se sitúa en un porcentaje casi similar

en estos sujetos que en los alumnos de inteligencia media (García-Alcañiz, 1992). Las razones de este fracaso se encuentran tanto en la falta de un tratamiento educativo que les permita avanzar o enriquecerse con conocimientos adecuados a su nivel, como en la carencia de estrategias de aprendizaje necesarias en contextos relevantes y concretos de la actividad humana, esto ocasiona que se tengan estrategias deficitarias de manejo de la información y pobre autoconcepto, y que si existen características emocionales de riesgo puedan llevar a la desmotivación, bajo logro académico, rechazo al sistema educativo, fracaso escolar, problemas de conducta, entre otras consecuencias.

Finalidad educativa de la identificación

La identificación de alumnos con nee asociadas a capacidades sobresalientes en el contexto escolar tiene como objetivo establecer un programa educativo que atienda adecuadamente a la diversidad de alumnos, y en el que se planteen las adaptaciones curriculares necesarias.

La identificación debe tener como finalidad *el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de los alumnos* para adaptarnos a ellos, potenciando al máximo sus posibilidades en el contexto educativo. Desde este punto de vista, la identificación episódica de individuos aislados no tiene sentido (Beltrán y Pérez, 1993).

Conceptos previos de las capacidades sobresalientes

En general, los alumnos con capacidades sobresalientes para aprender constituyen un grupo muy heterogéneo que tiene manifestaciones destacadas y/o una habilidad potencial en alguna o en varias de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento productivo o creativo, liderazgo, artes visuales o de representación y habilidad psicomotriz.

Terminologías comúnmente utilizadas:

Superdotados: se debe a una combinación de una superioridad cognitiva, de la creatividad y la motivación en grado suficiente para considerar al niño o la niña destacado sobre la gran mayoría.

Precoces: en relación con un marcado desarrollo temprano en una determinada área (lenguaje, control esfinteriano, motor, social, etcétera). Pero no cuanto más precoz es el niño más inteligente es.

Talentosos: se utiliza para identificar una habilidad, una aptitud sobresaliente en un campo concreto, académico o artístico.

Creativos: hace referencia a la capacidad para tener y expresar ideas nuevas, dar sentido a algo, encontrar relaciones diferentes, proponer soluciones alternativas y variadas a situaciones diversas.

Prodigios: supone la realización de una actividad extraordinaria en relación con su edad. Su rendimiento en un campo concreto es similar al del adulto.

Genios: implica la realización de una obra genial, merecedora de reconocimiento universal (Prieto, 1997)

Nosotros optamos por la denominación de capacidades sobresalientes cuando se dan simultáneamente inteligencia general superior a la media, buen rendimiento académico y clara motivación hacia el aprendizaje, o bien talentos especiales, cuando se destaca en un área concreta.

Entre los primeros hay un rendimiento intelectual superior a lo normal en una amplia gama de capacidades. Tienen un gran nivel de creatividad y originalidad en muchas de sus realizaciones y un alto grado de motivación. Son los conocidos tradicionalmente como niños superdotados. Los otros poseen habilidades específicas en áreas muy concretas: talento artístico, talento social, talento académico, talento verbal, talento matemático, talento musical, talento motriz (Alegre de la Rosa 2000).

Precisamente, una de las definiciones más usadas es la que Renzulli ha dado, quien considera que para definir y calificar a alguien de superdotado, teniendo como criterio el desarrollo de personas eminentes, se han de dar al menos estas tres condiciones: alta inteligencia, alta creatividad y alto compromiso en la tarea. La definición dice así:

Lo sobresaliente consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, esos grupos se sitúan por arriba de las habilidades generales promedio, altos niveles de compromiso en las tareas y altos niveles de creatividad. Los niños sobresalientes y talentosos son los que poseen o son capaces de poseer ese juego compuesto de rasgos, y aplicarlos en cualquier área potencial que pueda ser evaluada del desempeño humano. Los niños que manifiestan, o que son capaces de desarrollar una interacción entre los tres grupos, requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son provistos de ordinario a través de los programas de instrucción (Renzulli, 1996 citado en Sánchez Manzano, 2000).

Modelos

Han existido diferentes modelos explicativos de la superdotación para aprender:

Modelos clásicos, basados en las capacidades, dan una gran importancia al coeficiente intelectual. Terman es el representante de este modelo. Más tarde, Taylor señala seis categorías de la sobredotación: capacidad académica, creatividad, planificación, comunicación, pronóstico y decisión. Otros autores se basaron en el rendimiento, así Renzulli dice que en su modelo de superdotación interactúan tres características: la inteligencia superior a la media, la creatividad elevada y el compromiso y motivación hacia la tarea.

Modelos cognitivos y socioculturales. Re-presentantes de los primeros son Sternberg, Borkowski, Jackson, quienes analizan los procesos internos de la inteligencia, descendiendo hasta las operaciones básicas, centran su atención en los procesos de elaboración de la información. Los modelos socioculturales cuestionan las capacidades y el rendimiento y aportan un grado de crítica y análisis en la práctica educativa de las personas superdotadas (Alegre de la Rosa 2000).

Fases del proceso de identificación

1FASE	FASE 2	3FASE	DE INTERVENCIÓN
Guías de observación. -Grupal: desempeños, intereses y habilidades del alumno. -Práctica docente: estilos de enseñanza, contexto áulico. Sugerencias al docente. Enriquecimiento de la metodología o movilización de recursos. SI NO Seguimiento.	Aplicación de instrumentos para diagnóstico: -Medidas informales (entrevistas, cuestionarios e inventarios a maestros, padres y alumnos. -Pruebas psicométricas (inteligencia, creatividad, socioafectivo, habilidades específicas, etcétera). DIAC Determinación de nee asociadas a capacidades sobresalientes.	Vinculación de las nee asociadas a capacidades sobresalientes con la currícula básica para el desarrollo de potenciales. Orientación a padres. Planeación conjunta: comunidad escolar.	Adecuaciones en los elementos del currículo: a) Metodología Enriquecimiento b) Contenidos y/o propósitos: -profundizar -ampliar -diversificar. c) Evaluación. d) Talleres extra escolares.

Cuadro tomado de la Propuesta de Atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes, Jalisco 2004.

La evaluación psicopedagógica en el contexto de la integración educativa

Una de las funciones más importantes que realiza el personal de educación especial es la valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales. La finalidad de esta valoración ha cambiado: de estar sustentada en el modelo médico, se ha orientado —en el contexto de la integración educativa— a la identificación de las capacidades y limitaciones de los niños con el fin de precisar los apoyos que requieren para que su escolarización sea exitosa. Estos cambios han representado un reto para los profesionales de la educación especial, pues tienen que abandonar sus cubículos (en los cuales hacían un trabajo en solitario, valorando únicamente aspectos específicos del niño o la niña), para observar a

los niños evaluados en su contexto educativo natural: la escuela y el aula. Por lo tanto, para realizar esta evaluación tienen que trabajar en estrecha colaboración con las madres y los padres y los profesores de la escuela regular.

El énfasis actual de la evaluación de las necesidades educativas especiales está puesto en el trabajo pedagógico en el aula. En este sentido, la información que se obtenga deberá proporcionar elementos suficientes para dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las características de los alumnos y alumnas integrados y del contexto educativo.

En este cuadro se pretende que se identifiquen las ventajas y desventajas que ofrecen dos modelos de la evaluación psicopedagógica para la planeación de estrategias didácticas que favorezcan tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales.

Dos enfoques de la evaluación psicopedagógica

Enfoque tradicional

- Afán de buscar causas y etiologías.
- La causa de las dificultades está en el alumno interactivo (alumno-situación de aprendizaje)
- Estas deficiencias debe buscarlas y evaluarlas el especialista (medico, psicólogo), profesionales (maestro de apoyo, equipos interdisciplinarios).
- Es necesario aplicar pruebas específicas para conocer las capacidades del niño (de acuerdo con un criterio normativo) en comparación con el resto de los alumnos de su edad.

Enfoque tradicional

- Evaluamos sólo al alumno porque es él quien tiene las dificultades.
- Evaluamos para conocer el grado de déficit y dificultades del alumno (con el fin de categorizar).
- Evaluamos al alumno fuera del aula.
- La respuesta educativa que se da al alumno es un programa individual que surge a partir de sus dificultades.
- El programa individual requiere una atención individual de especialista.
- El programa individual plantea objetivos, contenidos y actividades al margen del aula.
- Las ayudas se dan sólo a unos pocos, que son los que las necesitan.
- La responsabilidad de los progresos del alumno la tienen los especialistas que desarrollan su programa (terapeuta de comunicación, maestro de apoyo, etcétera).

(Carrascosa, Sabaté y Verdugo, 1991)

La evaluación psicopedagógica en el contexto de la atención a los niños con nee

Generalidades

1. La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños. Habitualmente la realiza uno o varios especialistas y puede ser de gran ayuda para aquellas personas que de una u otra forma están en estrecha relación con el niño evaluado.

2. Se proporcionan resultados basados en un análisis cuantitativo y con un lenguaje técnico que, con mucha frecuencia, únicamente los especialistas comprenden.
3. Por lo anterior, es frecuente que los resultados de esta evaluación solamente sean útiles para que el especialista planee y desarrolle un tratamiento terapéutico individualizado, y no ofrezca información práctica para el maestro o maestra del alumno evaluado.

En el contexto de la *integración educativa*, la evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. En el marco de la atención a los niños con nee no se puede prescindir de una evaluación psicopedagógica cuya finalidad sea la de ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, ya que con esa base se determinan las *adecuaciones curriculares* pertinentes. En este sentido, hay dos preguntas que guían el procedimiento de evaluación:

¿Para qué me sirve el dato o la información que estoy obteniendo?

¿Qué acciones concretas se pueden poner en marcha a partir de esta información?

Enfoque actual

- Delimitar necesidades educativas.
- Las necesidades educativas están en el proceso.
- Las necesidades educativas debe valorarlas el propio maestro, en coordinación con otros equipos interdisciplinarios.
- La valoración se hará en función de la propuesta curricular para todos los alumnos y las adaptaciones individuales que requieran.

Enfoque actual

- Evaluamos la situación de aprendizaje y al alumno.
- Evaluamos para conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayudas.
- Evaluamos al alumno en clase y la situación de aprendizaje.
- La respuesta educativa que se proporciona al alumno se basa en el programa general, con adaptaciones en función de sus necesidades.
- La adaptación curricular requiere coordinación y colaboración de todos los profesionales.
- Las adaptaciones curriculares parten de la propuesta hecha para todos los alumnos.
- Las ayudas benefician a todos los alumnos en mayor o menor grado.
- La responsabilidad de los progresos del alumno la tiene el maestro en coordinación con otros profesionales.

Información relacionada con el entorno del alumno

Los aspectos del entorno del alumno que más interesa conocer son el contexto escolar y el sociofamiliar.

Contexto escolar. Interesa identificar los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje del niño en su contexto más próximo: el aula. Estos factores se refieren tanto a la planificación educativa como a la práctica y concepciones del profesor, es decir, a su estilo de enseñanza y la medida en que éste se adecua a las necesidades de los alumnos.

Contexto sociofamiliar. En este sentido, la tarea más trascendente consiste en identificar los factores del medio social y familiar en que se desarrolla el niño, que favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje. Recordemos que la información que interesa es aquella que nos permita tomar decisiones educativas; en este sentido, podemos agruparla en tres bloques:

-Información relacionada con el alumno. Su grado de autonomía en casa y en el barrio; sus hábitos de higiene, alimentación y vestido; el sistema de comunicación que utiliza en casa, su actitud personal y las interacciones que establece con los distintos miembros de la familia; sus aficiones y preferencias, etcétera.

-Información relacionada con la familia. Los hábitos, rutinas y pautas de educación que se dan en la familia; las actitudes y expectativas que tienen los padres hacia su hijo con necesidades educativas especiales; el conocimiento que tienen de las características específicas propias del niño; el grado de colaboración que se pueda esperar entre la familia y la escuela; sus concepciones y expectativas en relación con la escuela, etcétera.

-Información relacionada con el entorno social. Recursos de la vivienda en relación con las necesidades del niño, recursos existentes en la zona (parque, centros deportivos o recreativos) que favorezcan la integración social del alumno.

El análisis de la forma en que el entorno favorece o interfiere en el aprendizaje del alumno permite definir actividades para el ámbito familiar, o bien estrategias de información para los padres de familia.

Consideraciones para el procedimiento de evaluación y la selección de los instrumentos

Con las sugerencias presentadas hasta este momento no se espera que se aplique el mismo tipo de evaluación a todos los alumnos. Después de tener una visión general sobre el niño y de conocer el motivo por el que se solicita la evaluación, los especialistas deben definir el procedimiento más adecuado para obtener la información que se requiere y realizar una selección cuidadosa de los instrumentos que van a aplicar atendiendo a las características particulares del alumno.

No es posible aplicar a cualquier niño o niña el mismo paquete o batería de pruebas sin contemplar su individualidad, su historia de vida, sus capacidades, dificultades, necesidades y estilo de trabajo que, entre otras características, lo convierten en una persona muy distinta a otra y, por consiguiente, requiere de

un tipo de evaluación pensada exclusivamente para él o ella. Lo que se propone en síntesis es:

- a) Que los instrumentos y las estrategias para valorar a un alumno se definan de acuerdo con sus necesidades individuales.
- b) Que en el caso de utilizar instrumentos psicométricos se haga el mayor esfuerzo para interpretar sus resultados de manera cualitativa, en un lenguaje claro. Al profesor no tiene por que interesarle cual es el puntaje obtenido por el niño en la prueba. Lo que le interesa es saber qué puede hacer para ayudar al alumno a superar sus dificultades.
- c) A los profesores les resulta poco útil conocer información fragmentada. Más que elaborar un reporte de los resultados de cada prueba aplicada, lo que el profesor necesita es contar con una visión general de la situación del alumno, de sus capacidades y dificultades, y de sus sugerencias viables para aplicar en el salón de clases.

Interpretación de los resultados

Cuando se proporcionan resultados sin una reflexión que los aplique y les dé significado, se limita seriamente su utilidad. La interpretación de los resultados es, pues, un elemento clave para que una evaluación psicopedagógica sea productiva.

Por ejemplo, el rendimiento mostrado por el niño en uno de los aspectos de la evaluación en el cual se utilizaron pruebas psicométricas no puede quedarse en un plano cuantitativo, ni aislado del resto de la información. La interpretación debe entenderse como un proceso de análisis y contrastación de los resultados encontrados en cada instrumento para darles un sentido global y comprender su significado.

Cada dato interpretado debe ser transferido a un lenguaje accesible y práctico, de manera que ofrezca información sobre aquellos aspectos que favorecen el desarrollo del niño y también, aunque sin otorgarles prioridad, sobre los que lo obstaculizan. Una forma de presentar los resultados obtenidos es hacerlo por áreas, tal como se presenta en los apartados anteriores.

En cada una de las áreas del desarrollo deben reportarse todos los datos relacionados con ella sin importar que provengan de fuentes distintas. Lo importante es que el resultado de un instrumento se relacione e integre con el de otro(s), de tal forma que se aumente su significatividad. Por ejemplo, si algunas de las pruebas utilizadas fueron el WISC-RM (evalúa la capacidad intelectual) y la BELE (valora el desarrollo del lenguaje), y en ambas se encuentra un buen nivel conceptual o se encuentran habilidades altas para emplear la experiencia y el sentido común en la resolución de las situaciones planteadas hipotéticamente, entonces habrá que reportarlas una sola vez, como una característica importante del niño evaluado.

Otra recomendación importante es que las habilidades, capacidades y dificultades sean identificadas en las diferentes áreas de desempeño escolar: lectoescritura y matemáticas.

Conclusiones y recomendaciones

Esta parte del proceso evaluativo tiene una especial importancia. La comunicación de los resultados deberá contemplar el planteamiento sobre la situación del niño y las orientaciones del trabajo a realizar; en otras palabras, el objetivo de esta sección es determinar cuáles son las necesidades educativas especiales del niño que van a orientar la toma de decisiones curriculares. Por esta razón conviene que los especialistas entreguen personalmente los resultados al maestro regular y a los padres del alumno, ya que así podrán aclarar las dudas y confusiones que se generen y proponer y diseñar conjuntamente propuestas educativas. Con los acuerdos establecidos será factible realizar una propuesta curricular ajustada que dé respuesta a las necesidades de cada alumno.

No se trata de dar un diagnóstico en el sentido médico del término; lo que se requiere es ofrecer una información lo más completa y clara posible sobre la situación del niño evaluado, que sea útil para explicar y contextualizar su comportamiento y rendimiento escolar. Las recomendaciones que se hagan deberán incluir pautas de trabajo apegadas a las necesidades y posibilidades del niño y a la realidad del contexto escolar (características del maestro, condiciones de la escuela, material y espacios disponibles, entre otros), destacando siempre aquellos aspectos que favorecen el aprendizaje del alumno.

Una última recomendación: es conveniente que no sólo maestros y padres tengan acceso a los resultados de la evaluación sino que, en lo posible, el niño conozca sus capacidades y cualidades para que participe más conscientemente en su propio proceso educativo.

Nos interesa recalcar la importancia de acercarse y conocer a los alumnos para evitar la práctica de “etiquetarlos”. Se ha observado, por ejemplo, que algunos profesores sacan de sus grupos a algunos estudiantes que consideran que son deficientes mentales, simplemente por que tienen más dificultades que otros niños para apropiarse de algunos conocimientos en determinadas áreas. Esos profesores no han reflexionado o desconocen que:

- Cuando un niño ingresa a una escuela de educación especial... difícilmente regresa a una escuela regular.

- Cuando un niño es “etiquetado”, pierde su nombre. Su identidad queda marcada por la etiqueta que se le ha impuesto: Ya no es Pedro o María, sino el “deficiente mental”, por ejemplo.

En segundo lugar, los lineamientos generales para realizar la evaluación pueden ser aplicados por los profesores, con una excepción: la aplicación de pruebas psicométricas, para lo cual se necesita una preparación muy específica e, incluso, un permiso especial. Sin embargo, también es necesario mencionar a estos instrumentos: en muchas ocasiones nos proporcionan información que también podemos obtener por otras fuentes. Ciertamente tienen la ventaja de permitirnos comparaciones con un estándar (en el caso, más bien excepcional, de que las pruebas estén estandarizadas), pero estas pruebas no son la fuente principal de información para los especialistas. La fuente más valiosa es la observación, el contacto directo con los niños, sus padres y sus profesores.

Un niño sobresaliente no lo es siempre, y, si no recibe apoyo adecuado, sus dotes pueden acabar por desaparecer.

IX Conferencia Mundial del
Niño Superdotado, La Haya 1991

Bibliografía

- ALEGRE de la R., O., *Diversidad humana y educación*, Aljibe, Málaga, 2000.
- BELTRÁN y PÉREZ, citado en Ma. D.PRIETO S., *Identificación, atención a la diversidad del superdotado*, Aljibe, Málaga, 1993.
- CARRASCOSA, R., SABATÉ y VERDUGO, citado en *Curso Nacional de Integración Educativa. Guía de estudio*, PRONAP, Secretaría de Educación Pública, México, 2000.
- GARCÍA-ALCAÑÍZ, E., citado en HERNÁNDEZ A. Ma., diplomado: "Atención a las capacidades y aptitudes sobresalientes" (Módulo Identificación del Fenómeno Sobresaliente), Guadalajara, 2002.
- EQUIPO CAS-JALISCO, *Propuesta de Atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes*, Dirección de Educación Especial Jalisco, Guadalajara, 2004.
- RENZULLI. J., citado en M. E. SÁNCHEZ, *Curso Nacional de Integración Educativa (guía de estudio)*, PRONAP, Secretaría de Educación Pública, México, 2000.
- TREFFINGER, D., citado en HERNÁNDEZ A., Ma., *op. cit.*

Estrategias para ofertar una educación que satisfaga las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes **Miguel Ángel Casillas Cerna⁴¹**

¿Cuáles son los elementos que tiene que considerar una propuesta de atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes?, ¿cuáles son los ámbitos que tiene que impactar para realmente mejorar las condiciones educativas en que los alumnos se desarrollan?, ¿cómo tenemos que organizar las acciones que nos lleven a satisfacer las necesidades educativas especiales (nee) asociadas a capacidades sobresalientes? Éstas y otras preguntas son las que se generan en el análisis que se hace en la Dirección de Educación Especial en Jalisco; presentamos las siguientes reflexiones para tratar de encontrar respuestas a los anteriores cuestionamientos.

En el ámbito nacional la situación no es distinta, cada uno de los estados que se han preocupado por encontrar planteamientos que incluyan a los alumnos que tienen asociadas sus nee a las capacidades sobresalientes han generado una serie de acciones que los lleven a dar respuesta educativa a la situación de estos alumnos.

⁴¹ Coordinador del equipo CAS-Jalisco de la SEJ.

En Jalisco tuvimos la experiencia hace algunos años de contar con las unidades CAS (atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes) en primaria y preescolar; durante el tiempo que funcionaron pudimos desarrollar estrategias para atender la capacidad sobresaliente y para desarrollar potenciales en algunos alumnos; a raíz de la reorientación de los servicios en educación especial, las unidades CAS evolucionaron hacia la atención a la diversidad; en estos momentos existen sólo cuatro USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) que tienen los elementos indispensables para ofertar estrategias que beneficien la atención a los alumnos sobresalientes; pero buscamos que paulatinamente sean más las USAER que cuenten con la preparación y las herramientas para enfrentar esta tarea a partir de un trabajo de capacitación que con-templa la propuesta.

Es necesario recuperar la experiencia que tienen los compañeros, que nos ayude a plantear una propuesta acorde a nuestra visión de la capacidad sobresaliente y que además cuente con los elementos que se construyeron en colectivo y que dieron buenos resultados; pero se requiere que este planteamiento esté acorde a la integración educativa en donde la lógica de análisis sea la de las necesidades educativas especiales.

La situación de los sobresalientes en la integración educativa

Se entiende por integración educativa las acciones que realizan los sistemas educativos para ofrecer espacios comunes de formación a todos los niños, incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, que por diversas circunstancias se atendían en espacios extraordinarios y que le correspondía a Educación Especial cubrir esta demanda. Es el acceso a la formación educativa con base en la currícula básica a la que tienen derecho todos los niños independientemente de su condición de discapacidad o capacidad sobresaliente; entonces:

¿Por qué considerar a los alumnos sobresalientes como sujetos con necesidades educativas especiales?

Las necesidades educativas especiales tienen que ver con la incompatibilidad que existe entre las formas de enseñar, los recursos ordinarios puestos a disposición de los alumnos y las formas en que algunos alumnos aprenden. Los niños sobresalientes, al igual que todos los niños, tienen características específicas de aprendizaje que pueden revisarse en función de sus estilos y ritmos diferentes al resto del grupo, en numerosas ocasiones los recursos y estrategias de enseñanza no son las adecuadas, entonces surgen una serie de dificultades que incluso pueden afectar las cuestiones motivacionales que el niño muestra hacia el aprendizaje en general o hacia alguna materia o tarea en lo particular, traducándose en muchos casos en lo que los docentes llaman “problemas de conducta” o “problemas de aprendizaje”, pero que dista mucho de este diagnóstico apresurado, ya que su raíz se ubica en esta incapacidad de la propuesta del docente para encontrar puntos comunes de funcionamiento.

Los sujetos sobresalientes, al igual que todos los niños que presentan nee, requieren que se abra el abanico de opciones que les presenta la escuela para

poder desarrollar sus potencialidad; es justificable, desde nuestro punto de vista, que se modifique la oferta para este tipo de población escolar ya que tienen el derecho, como cualquier otro niño, a recibir una educación que desarrolle sus capacidades y fortalezca sus valores.

Consideramos que las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se diseñan en la escuela deben responder a las necesidades de desarrollo que presentan cada uno de los individuos que asisten a ella; deben ser compatibles con sus maneras y ritmos de aprender, deben ayudarle al pleno desarrollo de sus potencialidades, independientemente de su situación de discapacidad o de sobresaliente; está establecido en el Artículo 3º de nuestra Constitución: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia...”

En el artículo 41 de la Ley General de Educación (*Diario Oficial*, 12 de junio de 2000) se menciona que:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos...

¿Qué podemos hacer para ofertar-les alternativas que ayuden a mejorar sus condiciones educativas?

Cuando hablamos de cómo atender las necesidades educativas especiales de los alumnos sobresalientes vienen a nuestra mente una serie de alternativas con las que podemos contar para resolver este cuestionamiento; podemos mencionar la aceleración o el enriquecimiento como las dos principales posibilidades; pero lo tenemos que ajustar a la realidad de nuestro país y tenemos que analizar las ventajas que ofrece cada una de estas opciones. Nosotros preferimos hablar de enriquecer la propuesta curricular para hacerla atractiva a los intereses y habilidades de los alumnos sobresalientes sin descuidar la enorme oportunidad de compartir espacios con los de su edad, que en los procesos socioafectivos pueden estar en el mismo nivel que sus compañeros sobresalientes; pero se hace necesario realizar un análisis detallado para estructurar una propuesta que realmente mejore las situaciones de aprendizaje en las que se encuentran estos alumnos; Prieto y Castejón (2000) mencionan que:

Cualquier provisión educativa que se adopte debe contemplar los siguientes principios: establecer los objetivos curriculares apropiados; diseñar esquemas de trabajo que favorezcan la diferenciación de varios niveles curriculares; usar actividades de enriquecimiento y extensión curricular; trabajos de casos diferenciados; estrategias de trabajo para la escuela y fuera; estrategias de enseñanza individualizada; utilizar los principios de la diferenciación curricular; diseñar estrategias de investigación; diseñar programas de desarrollo de la

creatividad y utilizar la mejora cognitiva como una táctica optimizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En qué consiste la propuesta de Jalisco

La propuesta que estamos presentando cuenta con dos consideraciones fundamentales:

- Atender las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes; esto es, ofrecer alternativas para los alumnos que ya presentan características que corresponden a alumnos sobresalientes y que con la propuesta del docente no alcanzan a satisfacer sus necesidades educativas.
- Trabajar sobre el desarrollo de potencialidades —aquí es donde el alumno cuenta con elementos del desarrollo mínimos— para de ahí despegar hacia la construcción de un proceso más avanzado; incluye estrategias específicas que abonan al crecimiento, despiertan la conciencia en una variedad de ambientes sociales y académicos, desafía a los alumnos permitiendo que el aprendizaje sea más profundo, más intenso, más elaborado y sofisticado, el cual le representa un reto.

La experiencia y la revisión teórica nos dicen que para estructurar una propuesta de atención para los sobresalientes se tienen que considerar estrategias que impacten diferentes ámbitos, ya que tienen un papel importante en la situación educativa que viven los alumnos sobresalientes; estamos hablando de que se requiere considerar acciones que permitan contemplar trabajo con la escuela, con los docentes, con los padres y, obviamente, con los alumnos. Se hace necesario elaborar una propuesta curricular adaptada a las características de los alumnos y además tomar en cuenta medidas extracurriculares que toquen las habilidades e intereses que no pueden ser desarrolladas en la escuela; contar con una estrategia de orientación para padres, así como un programa de actualización y capacitación para maestros de la escuela regular y el personal de educación especial, y un esquema de evaluación para comprobar la eficacia de las acciones realizadas.

Trabajo en lo curricular

Una de las direcciones de nuestra visión apunta hacia la elaboración de una propuesta curricular adaptada que enriquezca la oferta educativa y que nos indique los tipos de adecuaciones que pueden hacerse a los diversos elementos constitutivos del currículo básico, para que lo que ocurre en el aula pueda resultar interesante, retador, pertinente y significativo para las características del alumno sobresaliente; consideramos que la propuesta curricular adaptada se puede elaborar a partir de la información que nos arrojó la evaluación psicopedagógica y el impacto sobre los elementos que integran la currícula se refiere a realizar una profundización en los propósitos, una ampliación en los contenidos, una diversificación de la metodología y considerar adecuar la evaluación de acuerdo con las adaptaciones realizadas en los anteriores puntos.

Consideramos necesario analizar la extensión curricular como un procedimiento que permite aprender y enseñar de una manera diversificada,

atendiendo a los diferentes niveles de desarrollo de los alumnos. La extensión y el enriquecimiento curricular son medidas educativas óptimas para atender las diferencias de todos los alumnos de diferentes niveles, edades, escuelas y grupos.

Se hace necesario profundizar en el nivel de complejidad de los propósitos al considerar algunas taxonomías que nos permitan jerarquizar los niveles de complejidad y ampliar lo programado para ese grado escolar, buscar así hacerle atractiva y retadora la oferta que se le presenta en el aula y que al mismo tiempo, con la involucración de los sobresalientes, se enriquezcan los procesos de construcción del conocimiento de todos los asistentes (propósitos y contenidos).

Aquí se tiene que analizar la estructura organizativa de los propósitos y revisar los que pueden estar al alcance de las posibilidades del alumno. Estamos piloteando un formato que nos ayuda a sistematizar este procedimiento; pero consideramos que el DIAC puede ser de utilidad.

La ampliación en los contenidos consiste en crear conexiones más abarcativas que pueden tener las temáticas propuestas en la currícula; además se puede hablar de considerar algunas temáticas que resultan interesantes para los niños y que no se encuentran dentro de las cuestiones académicas y que representan las áreas fuertes de los alumnos que ya han sido identificados como sobresalientes.

Las estrategias de trabajo consideradas para el enriquecimiento curricular que permiten la diversificación de la metodología están encaminadas al:

- Desarrollo de las inteligencias múltiples de Gardner, buscando ampliar las áreas que valora la escuela; este trabajo contempla espacios grupales e individuales.
- Desarrollo de procesos socioafectivos a partir de un trabajo que hemos construido utilizando el juego, la biblioterapia y la expresión corporal.
- Desarrollo de habilidades del pensamiento de más alto orden de Resnick.
- Desarrollo de talentos múltiples: aquí la propuesta es trabajar la propuesta de Taylor en donde considera cinco talentos que son indispensables para el logro del éxito en la vida real y que son los siguientes: el talento del pensamiento productivo, el talento de la comunicación, el talento de la toma de decisiones, el talento de la predicción y el talento académico.
- Desarrollo de la creatividad. Aquí la propuesta de trabajo consiste en incorporar a la metodología de trabajo la dinámica de la creatividad propuesta por Torrance en donde existen cuatro aspectos de la creatividad en los que se tiene que trabajar, como es la originalidad, la fluidez, la flexibilidad y la elaboración; todo esto considerando los contenidos y los propósitos establecidos en la currícula básica.
- Desarrollo de habilidades de comunicación requeridas para estimular el pensamiento, aquí lo que estamos proponiendo es un programa que elaboramos en Jalisco, en donde se privilegia el desarrollo de habilidades en la comunicación a partir del enriquecimiento a la metodología que utiliza el docente.

El enriquecimiento curricular es una de las estrategias más aceptadas hoy día en los países en donde existen trabajos para atender a estos alumnos, porque permite enseñarles en el aula regular. Una de las ventajas del enriquecimiento curricular es que todos los alumnos pueden beneficiarse de las actividades de enriquecimiento, especialmente aquellos que muestran unos niveles más bajos de rendimientos.

Una de las ventajas enormes que tiene este planteamiento es que el alumno sobresaliente aprende en el mismo grupo en donde existe una diversidad de talentos y capacidades; el sobresaliente puede aportar y recibir conocimientos y experiencias del resto del grupo; esto es, puede enriquecer la dinámica y los logros del grupo, pero también se beneficia de esta condición.

Trabajo extracurricular

El desarrollo de potenciales es otro elemento importante que queremos impactar, ya que en la escuela no existen espacios específicos para que los alumnos puedan trabajar con sus intereses y sus habilidades, creemos que si encontramos un espacio extraescolar en donde logremos hacer esto la tarea de atención será más completa. El desarrollo de potenciales inicia con la identificación de habilidades e intereses en los alumnos para establecer un seguimiento mediante el proceso de desarrollo de potencialidades que es una construcción de atención que hemos hecho a partir de nuestra experiencia en el campo, este trabajo tiene las siguientes consideraciones:

- Acudirán los alumnos que, previa identificación de habilidades e intereses, tengan deseos de realizar un proyecto de investigación-producción y que cuenten con la anuencia de sus padres para asistir.
- Que sea un espacio en donde los alumnos con habilidades e intereses bien identificados puedan desarrollar proyectos de investigación-producción en áreas de ex-presión a la que corresponden sus intereses, este espacio de trabajos avanzados se tiene programado realizar:

A contraturno, en sesiones de una hora con 30 minutos, con una periodicidad de tres sesiones semanales.

- Este espacio fomentará el que los alumnos sobresalientes adquieran una serie de técnicas y habilidades específicas de las áreas de expresión en las que estarán trabajando.
- Se contactarán tutores especializados en las tareas que constituyen los talleres para que puedan apoyar la planeación y realización de los proyectos avanzados. Esto permite establecer lazos de participación con otras instituciones educativas y asociaciones civiles que cuentan con una cantidad de personal especializado.
- Los espacios en donde funcionarán los grupos pueden ser en los Centros de Atención Múltiple (CAM) que cuentan con aulas disponibles en los respectivos turnos y en donde se formarán grupos de alumnos con habilidades e intereses afines que viven cerca del centro, también se estudia la posibilidad de que los alumnos acudan directamente, previo acuerdo de colaboración con las instituciones, a grupos que ya están conformados y que corresponden a lo que el alumno quiere trabajar.

Trabajo con padres para mejorar los contextos sociofamiliares

Los padres de familia representan agentes educativos importantes, se hace necesario considerar un trabajo de orientación que permita involucrarlos de manera activa en la atención de sus hijos, se tiene estructurada una serie de acciones encaminadas a lograr que los padres de familia ayuden a que las condiciones educativas de sus hijos mejoren.

Trabajo con los docentes, autoridades de la escuela y equipo de USAER en programas de capacitación y actualización

En los principales reportes de las conferencias nacionales e internacionales, en donde se ha revisado la situación educativa de las personas que son diferentes, se considera el trabajo en la formación y actualización de docentes como un elemento fundamental que hará posible la integración educativa exitosa de esta población (Conferencia de Salamanca, España, 1994; Conferencia de Huatulco, México, 1997).

En atención a las recomendaciones del World Council for Gifted and Talented Children (Consejo Mundial para la Educación de los Niños Superdotados y Talentosos) en su 14 Conferencia de Barcelona, España, 2001, los programas de capacitación deben de priorizar lo referente a la identificación en el aula y el desarrollo adecuado de la diversidad de habilidades, *además la reflexión acerca de la naturaleza del fenómeno que permite analizar los aspectos psicológicos, sociológicos, epistemológicos y filosóficos de este campo* (la inclinada es nuestra).

La importancia de esta visión radica en que los productos de la capacitación y actualización de docentes orientada hacia el desarrollo de potenciales no son sólo aplicables al área de los niños sobresalientes, correspondiente a la educación especial, sino que además se ha podido comprobar que las metodologías empleadas para el desarrollo de habilidades del pensamiento y del desarrollo de potenciales benefician a todos los niños y jóvenes que asisten a las escuelas.

La importancia de contar con un programa de capacitación y actualización para todos los involucrados en la satisfacción de las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes es notoria, sabemos de la experiencia positiva que se tiene en el programa de capacitación y actualización en las acciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) por medio de los seminarios intensivos y permanentes.

Programa de capacitación y actualización para atender las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes: Seminario intensivo

Dirigido: A docentes de la escuela regular y personal de la USAER que apoya las acciones de integración educativa.

Tiempo: Cuatro horas diarias por cinco días (20 hrs.).

Temáticas:

Diferentes enfoques sobre la inteligencia que ayudan a explicar la capacidad sobre-saliente.

- Teoría triárquica de Robert Sternberg.
 - Subteorías que explican el concepto de inteligencia.
 - Cómo se explica la capacidad sobresaliente desde la subteoría componencial.
- Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.
 - Características.
 - Identificación.
 - Enriquecimiento del ambiente.

Conceptualización del fenómeno sobresaliente.

- Precisiones conceptuales del fenómeno.
- La concepción del sobresaliente de J. Renzulli.
- El sobresaliente y las nee en la integración educativa.

Identificación y determinación de las nee asociadas a capacidades sobresalientes.

- La identificación en el campo de lo sobre-saliente: ser o no ser.
- Las fases de la evaluación psicopedagógica.
- Guía de observación de desempeño sobre-saliente.
- Guía de observación de la práctica educativa.
- Características del sobresaliente:
 - Estilos de aprendizaje.
 - Estilos de pensamiento.
 - Ritmos de aprendizaje.
 - Competencias curriculares.
 - Componentes y metacomponentes intelectuales.
 - Creatividad.
 - Habilidades e intereses.
- Fuentes y criterios múltiples para la identificación.
- Instrumentos para la identificación de fortalezas y debilidades.
- Elaboración del DIAC.

Estrategias para la atención del sobresaliente.

- Proceso de intervención y de la respuesta educativa:
 - Aceleración.
 - Agrupamiento.
 - Enriquecimiento.
 - Programas de enriquecimiento extraescolar.
- Elaboración de la propuesta curricular adaptada.
- Trabajo con padres.
- Proceso de intervención a través de la USAER.
- Talleres extraescolares.

Los seminarios permanentes como un espacio de análisis, diálogo y toma de decisiones conjuntas de los especialistas de educación especial con los docentes de la escuela regular

Se contempla que en los seminarios permanentes se abran espacios para el análisis de las situaciones educativas en que se encuentran los alumnos con necesidades educativas especiales, incluyendo a los sobresalientes; se utilizará la infraestructura que ha generado la USAER para acercarse a los docentes en

la búsqueda de un trabajo colaborativo, las temáticas que se abordarán en los seminarios permanentes dependen de los casos con los que cuenta la escuela.

Contamos además, para la actualización y capacitación, con el diplomado que hemos diseñado para atender las necesidades educativas de los sobresalientes y el curso estatal que fue aprobado por la instancia de Pronap para tener valor a carrera magisterial en esta etapa, el curso se denomina “Desarrollo de competencias profesionales en los docentes y especialistas de educación especial para la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a las capacidades sobresalientes en el aula regular”, estas opciones están ayudándonos a construir la propuesta de capacitación y actualización para los docentes de la escuela regular y para los especialistas de la USAER, estos recursos serán considerados como material de referencia para los seminarios permanentes, ya que las temáticas que se revisan en estos espacios depende de las necesidades específicas que se identifican en la escuela.

Seguimiento y evaluación de las acciones para atender las nee

- Instrumentos para sistematizar la intervención y el seguimiento de las acciones realizadas en la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a capacidades sobresalientes.
- Cómo evaluar la intervención y el impacto de las acciones. Se está considerando la aplicación de la guía de supervisión utilizada en el PIIIE, ya que permite apreciar lo que los actores piensan acerca de las acciones que estamos realizando para atender las necesidades educativas especiales.

En términos generales, así se constituye la propuesta que elabora el equipo de Jalisco, aún la estamos afinando para que a partir del mes de septiembre del 2004 se opere en los servicios de apoyo en tres USAER en nuestra entidad; realizaremos algunos cortes en el curso del próximo ciclo escolar para analizar las evidencias, hacer los ajustes requeridos e incorporar en los siguientes ciclos escolares una mayor cantidad de USAER y escuelas regulares que estén dispuestas a trabajar con esta propuesta.

Consideramos que este planteamiento es de suma importancia por el impacto del pro-grama en la tarea que tiene el sistema educativo mexicano para atender con calidad a la diversidad.

Nota

1Equipo Estatal CAS-Jalisco. El equipo está integrado por María Soledad Castillo Castillo, Yolanda Catalina Hernández Vázquez, Rosalba Castañeda Ortiz, Lizdeika Mozka Estrada, Verónica Guzmán Ochoa, Edith Inés Ruíz Aguirre, Roxana de la Mora Franco, David Mariscal Álvarez, Claudia Patricia Pérez Castillo, María Estela Mata Romero, María Guadalupe Estrada Esparza, Marisela López Torres y Lorena López Sánchez.

Bibliografía

“Artículo Tercero”, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Dirección General de Gobierno, *Diario Oficial de la Federación*, México, 1990, p. 21-24.

“Artículo 41”, *Ley General de Educación, Diario Oficial*, Decreto de reforma, México, 12 de Junio de 2000.

“Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: Equidad para la diversidad”, Declaración de Huatulco, México, en *Antología de Educación Especial*, 1997 (2000).

PRIETO, M. D. y J. L. CASTEJÓN, *Los superdotados: Esos alumnos excepcionales*, Aljibe, Granada, 2000.

SEP, Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, 1994, informe final, Salamanca, España, en *Antología de Educación Especial, Evaluación del factor preparación profesional*, Carrera Magisterial, Secretaría de Educación Pública, México, 2000, p. 5.

SEP, *Evaluación del factor preparación profesional*, Carrera Magisterial, Secretaría de Educación Pública, México, p. 15.

WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN, The 14 Biennial Conference, *Memorias*, Barcelona, 2001.