

EDUCADORES Y dIVeRsIdad

**Proyecto de Innovación Docente:
La argumentación y la intercomunicación
como fundamentos de un pensamiento
crítico en la enseñanza universitaria.**

Universidad de Huelva (España)

Coordinadores:

Gustavo García

Javier Augusto Nicoletti

Francisco José García Moro

Diego Gómez Baya



PEQUÉN
ACADÉMICO

uhu.es

Educadores y diversidad : Proyecto de Innovación Docente : la argumentación y la intercomunicación como fundamentos de un pensamiento crítico en la enseñanza universitaria : Universidad de Huelva-España / Gustavo Garcia ... [et al.] ; compilación de Gustavo Garcia ... [et al.]. - 1a ed revisada. - General Rodríguez : Pequeñ Académico, 2022.
Libro digital, Otros

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-47972-5-4

1. Discapacidad. 2. Inclusión. 3. Educación. I. Garcia, Gustavo, comp.
CDD 371.9046

ISBN 978-987-47972-5-4



9 789874 797254

Educadores y diversidad

Gustavo García
Javier Augusto Nicoletti
Francisco José García Moro
Diego Gómez Baya
(Coord.)

**Proyecto de Innovación Docente: La argumentación y la intercomunicación
como fundamentos de un pensamiento crítico en la enseñanza universitaria.**

Universidad de Huelva (España).



uhu.es

INDICE

Educadores y diversidad	6
Gustavo García / Javier Augusto Nicoletti / Francisco José García Moro / Diego Gómez Baya	
La orientación como proceso de mejora en la intervención socioeducativa	10
Francisco José García Moro / Javier Augusto Nicoletti / Diego Gómez Baya	
Intervención en el desarrollo de deshabitación	26
Celia Muñiz Pérez / Sara González Caballero	
Orientación para la intervención socioeducativa en jóvenes extutelados	51
Francisco José García Moro / Javier Augusto Nicoletti / Diego Gómez Baya	
TDAH en la infancia, ¿cómo es su impacto en la dinámica familiar? Buscando respuestas en una revisión bibliográfica	69
Rocío Lago Urbano / Patricia Solís García / Almudena Garrido Fernández	
Promoción de la alimentación saludable en los adolescentes: activos en salud en los Institutos de Enseñanza Secundaria	81
Almudena Garrido Fernández / Rocío Lago Urbano	
Barreras y vínculos de referentes de organizaciones e instituciones que interactúan con personas con discapacidad	94
Carolina Molto / Gustavo García	
Competencia crítica en colectivos de personas en riesgo de exclusión social: descripción de una práctica de formación	114
María del Mar González Barroso / Isabel María Sosa Barroso	
Estrategias de un Centro de día para mejorar la calidad de vida y autodeterminación de personas con discapacidad	130
Carolina Molto / Gustavo García / Martina García	

Planificación y mejora de los servicios para la atención de personas con discapacidad
Carolina Molto / Martina García 137

El uso de mapas mentales para fomentar el aprendizaje colaborativo y la integración de TIC en el aula en contextos universitarios 144
Patricia Solís García / Rocío Lago Urbano

La formación desde la mirada de los estudiantes del profesorado 153
Javier Augusto Nicoletti / Gustavo García / Francisco José García Moro / Diego Gómez Baya

El desafío de la formación inclusiva, tensiones entre la formación docente y el campo de la práctica 165
Martina García

MISCELÁNEAS

Las emociones positivas y la satisfacción escolar en preadolescentes de España 178
Fátima Regidor Moncada

Programa de intervención para el desarrollo de funciones ejecutivas en niños con TDAH desde un contexto clínico 202
Blanca Melero Rodríguez

El camino acaba de empezar. ¿el futuro? Brillante 242
Alejandro Núñez Millán

Experiencias de estudiantes de grado en educación social en Marruecos 252
Aurora Ollero Tello / Paula Itziar Hernández Leiva

Educadores y diversidad

Gustavo García

Universidad Nacional de La Matanza – Argentina

Javier Augusto Nicoletti

Universidad Nacional de La Matanza – Argentina

Francisco José García Moro

Universidad de Huelva – España

Diego Gómez Baya

Universidad de Huelva – España

(Coord.)

En el marco del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Huelva dirigido por Francisco José García Moro, denominado *La argumentación y la intercomunicación como fundamentos de un pensamiento crítico en la enseñanza universitaria*, se presenta el siguiente libro, fruto de la coordinación de trabajos realizados por docentes, investigadores, profesionales, alumnos del grado y alumnos del posgrado de España y de Argentina, con el fin de contribuir al debate actual de la diversidad y su necesidad al momento de pensar en una sociedad que sea cada más democrática. En este sentido el presente libro lo conforman los siguientes capítulos:

1. En primer lugar, se presenta el capítulo **La orientación como proceso de mejora en la intervención socioeducativa**, realizado por *Francisco José García Moro* (Universidad de Huelva - España), *Javier Augusto Nicoletti* (Universidad Nacional de La Matanza – Argentina) y *Diego Gómez Baya* (Universidad de Huelva - España).

2. Luego, *Celia Muñiz Pérez* y *Sara González Caballero*, presentan el capítulo **Intervención en el desarrollo de deshabitación**.

3. Posteriormente, se encuentra el capítulo que refiere al trabajo de Francisco José García Moro (Universidad de Huelva - España), Javier Augusto Nicoletti y Diego Gómez Baya (Universidad de Huelva - España), denominado **Orientación para la intervención socioeducativa en jóvenes extutelados**.

4. El siguiente capítulo lleva por título **TDAH en la infancia, ¿cómo es su impacto en la dinámica familiar? Buscando respuestas en una revisión bibliográfica**, siendo una producción de *Rocío Lago Urbano*, *Patricia Solís García* y *Almudena Garrido Fernández*.

5. El capítulo posterior es **Promoción de la alimentación saludable en los adolescentes: activos en salud en los Institutos de Enseñanza Secundaria** y es una elaboración de *Almudena Garrido Fernández* y *Rocío Lago Urbano*.

6. El capítulo siguiente es **Barreras y vínculos de referentes de organizaciones e instituciones que interactúan con personas con discapacidad**, y es una investigación llevada adelante por *Carolina Molto* y *Gustavo García*.

7. Seguidamente, se presenta el capítulo **Competencia crítica en colectivos de personas en riesgo de exclusión social: descripción de una práctica de formación**, el cual es una realización de *María del Mar González Barroso* junto con *Isabel María Sosa Barroso*.

8. El capítulo posterior es una elaboración de *Carolina Molto, Gustavo García y Martina García* y lleva por título **Estrategias de un Centro de día para mejorar la calidad de vida y autodeterminación de personas con discapacidad**.

9. Posteriormente, se presenta el capítulo **Planificación y mejora de los servicios para la atención de personas con discapacidad**, desarrollado por *Carolina Molto y Martina García*.

10. Luego, se encuentra el capítulo de *Patricia Solís García y Rocío Lago Urbano* que lleva por título **El uso de mapas mentales para fomentar el aprendizaje colaborativo y la integración de TIC en el aula en contextos universitarios**.

11. El capítulo siguiente lleva por título **La formación desde la mirada de los estudiantes del profesorado, y es una investigación desarrollada por** Javier Augusto Nicoletti, Gustavo García, Francisco José García Moro y Diego Gómez Baya.

12. Luego Martina García, presenta consecutivamente su capítulo denominado **El desafío de la formación inclusiva, tensiones entre la formación docente y el campo de la práctica**.

Finalmente, el libro presenta una sección de **Misceláneas**, en la cual alumnos del grado y del posgrado han elaborado trabajos significativos que permiten orientar la idea de una educación pensada para todos, respetuosa de la diversidad. De esta forma:

13. Fátima Regidor Moncada presenta el capítulo **Las emociones positivas y la satisfacción escolar en preadolescentes de España**.

14. Blanca Melero Rodríguez presenta el capítulo **Programa de intervención para el desarrollo de funciones ejecutivas en niños con TDAH desde un contexto clínico**.

15. Alejandro Núñez Millán presenta el capítulo **El camino acaba de empezar. ¿el futuro? Brillante.**

16. Aurora Ollero Tello y Paula Itziar Hernández Leiva presentan el capítulo **Experiencias de estudiantes de grado en educación social en Marruecos.**

En síntesis, el abordaje emprendido en los trabajos realizados por los distintos autores, es una muestra clara de la importancia de profundizar en estudiar la relación de los educadores con la diversidad, por sus incontables beneficios y mejoras que pueden ofrecerle a la calidad de vida de la comunidad.

**La orientación como proceso de mejora en la intervención
socioeducativa**

Francisco José García Moro

Universidad de Huelva – España

Javier Augusto Nicoletti

Universidad Nacional de La Matanza – Argentina

Diego Gómez Baya

Universidad de Huelva – España

Orientación para el cambio

El acceso a una orientación socio-educativa-laboral de calidad es un derecho que debe garantizarse a todas las personas en todos aspectos y procesos posibles, dado que es fundamental que las personas se sientan acompañadas por la sociedad en su conjunto al momento de reflexionar y decidir sobre su futuro.

El concepto de orientación puede entenderse como un proceso destinado a la ayuda de las personas, tanto desde una perspectiva técnica como humanitaria y mediante la utilización de recursos y técnicas adecuadas, en alcanzar su autonomía personal, así como a tomar decisiones profesionales. Para ello, tiende puentes entre las personas y las necesidades del entorno social (Diccionario de las ciencias de la educación, 1995).

Dedicarse al otro y a los otros buscando su desarrollo pleno a partir de sus activos, de sus potencialidades, intereses y capacidades, es una tarea compleja y muchas veces difícil, puesto que difícil y compleja es la persona en su propia identidad y en su relación para con los demás en sociedad (García, 2019).

Esta realidad se profundiza aún más cuando la persona se caracteriza por haber vivido situaciones traumáticas que le han generado una indefensión generalizada hacia lo que aparece ante sí; o bien, muestra reticencia a enfrentarse responsablemente hacia su propio proyecto de vida. A su vez, muchas veces somos testigos cómo diferentes acciones educativas cuya finalidad tiene la promoción de la persona, desencadenan a la larga en un efecto iatrogénico (Suárez, 2009), que perjudica de facto a la persona en sí.

Ante esta situación, es adecuado aprender a saber decidir lo que es importante de lo que es nimio en función de las propias necesidades y de las exigencias de una sociedad, resultando ser una competencia que no se puede considerar precisamente baladí; por el contrario, la competencia crítica la debería desarrollar toda persona. Más aún, en un mundo caracterizado por la sobreinformación (Sánchez, Ferrán, Baiges y Suárez, 2019), y en el cual la denominada «*infobesidad*» (Wolton, 2010), domina la esfera informativa de nuestra sociedad de consumo. Por ello, cobran valor dos aspectos interrelacionados, por un lado, la idea planteada por Camps i Cervera (2014), referida a que en un mundo de *infobesidad*, es importante informar con criterio; y por el otro, que las personas necesitan aplicar criterios al momento de vincularse con la información, desarrollando un pensamiento crítico que facilite una comprensión adecuada y contextualizada de la realidad que se le manifiesta.

De allí que, en este contexto de abundancia y variedad informativa, de permanente sensación de urgencia y de constante competitividad que caracterizan a nuestra sociedad, y, teniendo en cuenta que el contexto económico globalizado, se nos presenta un escenario de enorme complejidad laboral, donde las exigencias aumentan, al igual que se incrementan y diversifican los colectivos con necesidades de encontrar un empleo o mejorar el que ya tienen (Suárez, Sánchez y García, 2016).

Por ello, el proceso orientador, como elemento de intervención socioeducativa en sí misma, se debe de basar en una visión que tenga en cuenta necesariamente la complejidad de la persona, su configuración poliédrica (García, 2021), requiriendo de una visión holística que relacione y, interaccione, los diferentes ámbitos profesionales, sociales y personales (Bisquerra, 2006; Chisvert, 2014), con el objetivo último de que la persona pueda tomar una buena decisión en materia de educación-empleo en función de sus necesidades, competencias, capacidades y potencialidades.

Este acompañamiento desde la información avalada por la promoción de un conocimiento crítico por parte de especialistas en materia de orientación, ha de buscar reducir las desigualdades que existan entre las personas, asumiendo el principio de equidad en términos de igualdad de oportunidades y de diversidad, como respeto a las propias identidades que, por derecho, nos corresponde a todos (García, 2016); y más aún cuando se tratan de personas y colectivos de personas en especial situación de vulnerabilidad bio-psico-socio-ambiental. Retomando estudios recientes (García, Nicoletti y Gadea, 2022), se tratará de pensar una estrategia en la cual los actores sociales, como los orientadores, como actores sociales, *“cuenten herramientas, técnicas e información adecuadas para asumir un rol que empodere a todas las personas en su salud física, emocional y social, facilitando la inclusión de todos los que conforman una comunidad”*.

El estudio de Martínez (2013), simplifica el proceso de orientación a la toma de consciencia por parte del individuo de lo que puede hacer en función de lo que hay y de lo que necesita, fomentando y desarrollando la autonomía personal respecto a sus futuras decisiones en el ámbito escolar y formativo en general. Suárez, Sánchez y García (2016), indican que las buenas prácticas en los servicios de orientación han de contemplar la ayuda al usuario para crear su propio proyecto vital y profesional.

Por su parte, Tintaya (2016) considera que la orientación laboral busca el desarrollo integral de la persona para que, fomentando aptitudes socio-personales del mismo, promuevan una inserción social en las mejores condiciones. A su vez, Fernández (2020),

considera que la orientación es un proceso de ayuda para la educación de la persona en todas sus dimensiones: personal, académica y profesional.

A partir de estos planteamientos, la orientación en general tiene sentido como técnica y especialización en función del contexto profesional en el que se desarrolla dicho rol profesional (Gallardo Garranzo, 2020). Esto es importante tenerlo presente puesto que no estamos hablando de una persona que aconseja de buena fe sobre diferentes aspectos de la vida de otra persona o grupo, sino que aconseja, acompaña, media, intermedia, investiga, evalúa, valora, informa y forma, desde una formación específica sólida acerca de diferentes aspectos que tienen que ver con el presente y futuro educativo y profesional de la persona o personas objeto de la intervención orientadora.

Por ello, hay que tener claro que, si bien todas las personas suelen aconsejar alguna vez en función de su sentido común, información, creencias, etc., no siempre se cuenta con las herramientas para asumir el rol profesional de orientar.

En este sentido, la orientación como disciplina aplicada, no siempre se puede basar en el sentido común, sino en el conocimiento de lo que se oferta, de las opciones potenciales de la persona a la que se le orienta, y del apoyo social y material con el que cuenta el orientado, y todo ello teniendo en cuenta el contexto socio-comunitario concreto con sus características, exigencias y peculiaridades.

La orientación laboral es un proceso de ayuda y acompañamiento técnico y especializado que se hace a una persona o colectivo para el desarrollo de competencias personales, sociales y laborales que les permitan el acceso y mantenimiento de un empleo (Gallardo Garranzo, 2020), requiriendo de profesionales de la orientación que posean una formación de calidad especializada para facilitar a los usuarios los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para acceder adecuadamente al mercado laboral.

Como medio para alcanzar el planteado objetivo, el acompañamiento socio-afectivo y académico por parte del profesional de la orientación es clave, favoreciendo el desarrollo autónomo de la persona objeto de la orientación en una dirección beneficiosa para ella, y consolidando su realidad como ser con derecho a la búsqueda del mejor camino para su desarrollo personal y, por tanto, laboral (Morales y Parra, 2020; Pámies y Galindo, 2015).

Para revalidar la importancia de la orientación laboral y de los diferentes servicios en los que ésta se lleva a cabo, es fundamental favorecer la reflexión, investigación y transferencia de las buenas prácticas en materia de orientación; analizando los puntos fuertes y los débiles.

En esta línea, el trabajo de Suárez, Sánchez y García (2016), exponen algunas buenas prácticas en la orientación laboral que redundan positivamente en la consecución de los objetivos que legitima su necesidad y utilidad educativa; es decir:

- la promoción de la persona en su proceso de inserción social y laboral; en un marco en el cual tomar una decisión sobre el futuro profesional es una tarea compleja que puede dar lugar a la indecisión, una condición frecuentemente asociada a la angustia psicológica y la ansiedad (Lipshits, 2018).

En consecuencia, se pueden resaltar un conjunto de buenas prácticas en materia de orientación laboral (Suárez, Sanchez y García; 2016), como, por ejemplo:

1. Tener la capacidad de ofrecer un amplio asesoramiento sobre recursos y estrategias útiles para la búsqueda de empleo, ofreciendo información acerca del acceso a la formación para el empleo, así como de las características y perfiles profesionales.

2. Ser un instrumento real de ayuda para la persona en su auto-conocimiento personal, fomento de la autoestima, afrontamiento de las situaciones estresantes, capacidad de auto-gestionarse y tomar decisiones desde el conocimiento de la realidad socio-comunitaria y de las propias opciones.

3. Intermediar y facilitar el contacto con las empresas, mediante el desarrollo de prácticas y con la posibilidad real de una futura contratación.

4. Las acciones realizadas por la orientación cristalizan realmente en la persona al promover la búsqueda de las oportunidades laborales que brinda el entorno socio-comunitario, clarificando las competencias profesionales necesarias y las emocionales-actitudinales.

5. La persona orientada se siente respetada, escuchada, atendida por el profesional que orienta, implicándose este con las necesidades y demandas del orientado, y estableciendo estrategias que favorezcan la motivación de logro.

6. Las acciones implementadas y desarrolladas por el profesional de la orientación suponen una mejora en los usuarios motivada por: El contacto con el orientador; la atención personalizada; el trabajo en grupo y la relación con otras personas en similar situación; el refuerzo de la autoestima/motivación para el empleo.

En este mismo sentido, los resultados de las investigaciones de Milot, Réginald y Le Corff (2018), indican que las estrategias de la intervención orientadora que predicen significativamente el cambio en el nivel general de dificultades en la toma de decisiones sobre el futuro laboral por parte de los sujetos orientados fueron:

- La intervención con ejercicios escritos en la sesión, favoreciendo el análisis ocupacional por parte del sujeto desde un rigor metodológico.

- La que garantiza la retroalimentación individualizada sobre la elección profesional, afianzando la toma de decisiones a partir de una reflexión mediada entre el profesional que orienta y el sujeto a orientar.

- La que ofrece formación e información ocupacional en la sesión sobre las opciones profesionales; siendo este aspecto fundamental puesto que el asesoramiento se debe basar en un conocimiento de las diferentes opciones por parte del profesional de la orientación, así como del buen ejercicio de transmitirlo adecuadamente al usuario.

- La que trata convenientemente las dificultades relacionadas con la profesión, partiendo desde un principio de realidad que permita al usuario vislumbrar lo que necesita para desarrollar adecuadamente su profesión y mantenerla en la medida de lo posible.

- Además, el asesoramiento profesional individual puede marcar la diferencia en las vidas de muchas personas objeto de orientación, suponiendo una mejora significativa en la situación de malestar subjetivo, problemas en las relaciones interpersonales y problemas en la satisfacción del rol social (Milot, Le Corff y Reginald, 2019).

En este escenario, también sirven de sustento reconocer elementos planteados por la COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO Y AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO sobre el trabajo digno en todo el mundo

para una transición justa a escala mundial y una recuperación sostenible (COM(2022) 66 final:Pto.2), los cuales se presentan como objetivos para la búsqueda de un *concepto universal de trabajo digno*:

- *empleo productivo*, en entornos que sean sostenibles
- *normas y derechos en el trabajo*, para, entre otras, cosas eliminar el trabajo forzoso y la discriminación.
- *protección social*, para, entre otras cosas, afianzar condiciones laborales que sean dignas, seguras y saludables
- *diálogo social* para, entre otras cosas, mejorar salarios fomentando la cooperación y los resultados.

Qué debe de facilitar el profesional de la orientación laboral

Tal como se ha señalado, el profesional de la orientación utiliza recursos y técnicas, que van desde entrevistas, pasando por incentivar en la exploración de información, así como la realización de reuniones con especialistas y empleadores, que buscan facilitar las elecciones que deban realizar las personas, ayudándolas en su proceso de búsqueda de autonomía y crecimiento personal.

Según Fernández (2020), comprender la labor del profesional de la orientación como mediador entre lo que hay y lo que demanda el sujeto a orientar; para ello se ocupa de:

- Diagnosticar necesidades.
- Preparar y organizar la información-formación.
- Preparar los materiales y recursos necesarios.
- Favorecer el interés del orientado en su proceso de decisión.

En este marco, en continuidad con el estudio de Gallardo Garranzo (2020), el profesional de la orientación podrá realizar diferentes tareas dentro de un centro, aunque todas apunta al mismo fin, el cual se sintetiza como la promoción y empoderamiento de la persona, mediante una valoración de sus potencialidades y de las exigencias del mercado sociolaboral concreto, implementando estrategias formativo-informativa, de coordinación

entre instituciones y profesionales entre los diferentes actores sociales y el tejido empresarial para favorecer, de hecho, su inserción social, laboral y profesional.

En consecuencia, dichas tareas, aunque variadas, se pueden aglutinar en las siguientes, las cuales están interrelacionadas:

- Las que tienen que ver con la empresa y el mercado laboral:
Mantienen contacto con las empresas que requieren candidaturas y con perfiles profesionales que buscan emplearse o mejorar su puesto. También buscan nichos de empleo y están al tanto de las posibilidades de autoempleo.

- Las que tienen que ver con el usuario objeto del proceso de orientación:
Asesoran y acompañan a los beneficiarios de los programas de inserción de empleo que entren dentro de su campo de acción, estableciendo acciones específicas con aquellos colectivos con dificultades de inserción laboral.

- Las que tienen que ver con una orientación de calidad destinada a para potenciar la autonomía de las decisiones:
Forman a las personas con herramientas concretas de análisis y de investigación para una búsqueda que priorice intereses, disponibilidad de tiempo y recursos.

- Informando sobre las características, particularidades y requisitos necesarios de acceso para los puestos de trabajo.

- Informando y capacitando en el diseño de itinerarios formativos que ayuden a las personas objeto de la orientación a mejorar su capacidad de empleabilidad.
- Favoreciendo la auto-reflexión y análisis sobre su futuro profesional en base a un desarrollo de carrera y a la necesidad de diseñar un plan de acción para lograr su proyecto.
- Realizando un acompañamiento orientativo durante el proceso de incorporación al empleo hasta su confirmación definitiva
- Realizando un seguimiento preciso del proceso de cristalización del empleo en las personas objeto de la orientación.
- Incentivando el diálogo y el trabajo en equipo como aspectos necesarios en la actual sociedad interconectada.
- Buscando posibilidades reales de empleo y estando al tanto de las posibilidades de autoempleo.
- Favoreciendo las competencias profesionales necesarias para el empleo.

- Aportando instrumentos y técnicas metodológicas para la utilización de nuevas tecnologías de la comunicación y la información en favor del propio desarrollo socio-laboral
- Favoreciendo el conocimiento del usuario para una mejor adaptación al puesto de trabajo.
- Capacitando en instrumentos confiables de medición y comprensión de los procesos que se vayan realizando, promoviendo la viabilidad como estrategia de búsqueda de empleo.

Es decir, que el orientador es un profesional que piensa en el otro, buscando colaborar de forma integral en su inclusión social, facilitando herramientas y realizando dispositivos de intervención que redundan en beneficios para la persona orientada, así como para su entorno familiar social. Con esto, se reafirma la dimensión programática y técnica de la orientación, alejándose de acciones puntuales o anecdóticas en las que la simple información tiene el protagonismo exclusivo.

De allí, que, continuando con los planteos de Fernández (2020), la responsabilidad que debe asumir el profesional que orienta debe apuntar a la consecución de un conjunto de objetivos fundamentales, pudiéndose destacar los siguientes:

- Potenciar la autonomía de la persona haciendo partícipe y corresponsable al mismo de su propio proceso de toma de decisiones y consecución de objetivos sociolaborales. En este sentido, resulta vital trabajar la capacidad de afrontar las situaciones estresantes y asumir el error como una fuente útil para el aprendizaje.
- Animar a la persona a posicionarse activamente en su proceso de aprendizaje y perfeccionamiento, mostrando una actitud responsable de búsqueda y actualización de las

propias competencias para adaptarse lo mejor posible a las exigencias del mercado laboral y del entorno sociocomunitario.

En síntesis, la noción de una orientación de calidad constituye un elemento fundamental en el proceso de acompañamiento técnico de la persona a la hora de afrontar los retos que necesariamente se va a encontrar a lo largo de su desarrollo, siendo uno de ellos el proceso de inserción social y laboral. La orientación como proceso de mejora en la intervención socioeducativa requerirá de la puesta en marcha de una reflexión de la realidad por parte de la persona que participa del proceso, con el sentido de colaborar en la concreción de acciones realistas y factibles de aplicación.

De allí, que el rol profesional que desempeña el orientador es clave para la intervención socioeducativa adecuada, y con ello tanto para el crecimiento individual, como para el desarrollo de una comunidad: fundamentalmente acompaña procesos evolutivos e históricos de las personas, en su integración e inclusión, compartiendo con el resto del colectivo de su comunidad intereses, inquietudes y expectativas.

Referencias

Arnau, L., y Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth-th.2015.03.027>

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educacion*, 11, 9-25.

Butterworth, S., Singh, S. P., Birchwood, M., Islam, Z., Munro, E., Vostanis, P., Simkiss, D. (2017). Transitioning careleavers with mental health needs: ‘they set you up to fail!’. *Child and Adolescent Mental Health* 22, 138–147. <https://doi.org/10.1111/camh.12171>

Comasòlivas, A., Sala-Roca, J., Marzo, T.E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10

Camps i Cervera, V. (2014). Informar con criterio. *Temas para el debate*, Nº. 234 (mayo), 2014 (Ejemplar dedicado a: Medios de comunicación y poder), págs. 25-27

Chisvert, M^a. J. (2014). Revision del Desarrollo de la Orientacion Sociolaboral como Política Activa de Empleo. *Revista Española de Orientacion y Psicopedagogia*, 25(1), 8-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12010>

Cuenca-París, M. E.; Campos-Hernando, G. y Goig-Martínez, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educación XX1*, 21(1), 321-344, <https://doi.org/10.5944/educXX1.20201>

COM(2022) 66 final. COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO Y AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO sobre el trabajo digno en todo el mundo para una transición justa a escala mundial y una recuperación sostenible. Comisión Europea. Bruselas, 23.2.2022.

Diccionario de ciencias de la educación (1995). México: Ed. Santillana.

Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 13-29.

Dumart, A. C., Donati, P. y Crost, M. (2011). After a long-term placement: investigating educational achievement, behaviour and transition to independent living. *Children and Society*, 25, 215-227. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00283.x>

Fernández-Batanero, J. M. (2020). Tareas de orientación y aprendizajes transversales. *Innovación Educativa*, 30, 7-20. <https://doi.org/10.15304/ie.3>

Gallardo Garranzo, F. (2020). *Orientación sociolaboral: teoría y práctica*. España: Formación Alcalá

García-Moro, F. J., Nicoletti, J.A. y Gadea, W. (2022). Educación de calidad, contextos sociales e inclusión. *CyTA*. Vol. 21, N°1

García-Moro, F. J. (2021). Education for Change in a Hyperconnected Society: When the Other is Virtualized. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.39>

García Moro, F. J. (2019). De la crítica del pensamiento al pensamiento crítico. *RES, Revista de Educación Social*, 29, pp. 110-114. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1246>.

García, L. (2016). *El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso en instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Gil, P., Grané, A., Malgesini, G., Monterios, S. y Romera, R. (2019). *Boletín de vulnerabilidad social nº19. Jóvenes en procesos de extutela y/o riesgo social*. Cruz roja Española. <https://www2.cruzroja.es/vulnerabilidad/boletines>

Goig-Martínez R. y Martínez-Sánchez I. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión "vida residencial". *Bordón*, 71(2):71-74. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905>

Jackson, S. (2007) Careleavers, exclusion and access to higher education' In D.Abrams, J.Christian and D. Gordon (eds) *Multidisciplinary Handbook of Social Exclusion*, pp. 116-31. Chichester: Wiley.

Jariot, M., Rodríguez, M., Sala, J. y Villalba, A. (2008). El proceso de desinternamiento de jóvenes ex tutelados para favorecer una inserción sociolaboral positiva. Análisis de la situación actual en los centros residenciales de acción educativa de Cataluña. *Bordón*. 60(3), 49-65. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29000>

Jariot, M., Sala, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26, 90-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15218>

Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1998-14944

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-8470

Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía. BOE núm. 189, de 09 de agosto de 2021. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-13605

Lipshits-Brazilier Y. (2018) Coping with Career Indecision Among Young Adults: Implications for Career Counseling. In: Cohen-Scali V., Rossier J., Nota L. (eds) *New perspectives on career counseling and guidance in Europe*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_5

López, V. (2014). Factores que favorecen la inclusión social de los jóvenes procedentes del sistema de protección, beneficiarios del servicio de transición a la vida adulta de la Fundación ADSIS. *Humanismo y trabajo social*, 14, 349-357.

López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29, 187-196. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>

Martín-Cabrera, E., Gonzalaez-Na´vasa, P., Chirino-´Aleján, E. y Castro-Sánchez, J.J.(2020)Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *SIPS- Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 101-111. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08

Martín, E. y Dávila, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20, 229-235.

Martínez, A., (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación profesional y su inclusión en el mercado laboral (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada, Granada. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/30837>

Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352. <http://hdl.handle.net/11162/94119>

Melkman, P. (2017). Childhood adversity, social support networks and well-being among youth aging out of care: an exploratory study of mediation. *Child Abuse and Neglect*, 72, 85-97. <https://doi.org/j.chiabu.2017.07.020>.

Milot-Lapointe, F., Le Corff, Y. and Savard, R. (2019), A Study of Clinical Change in Individual Career Counseling. *The Career Development Quarterly*, 67, 357-364. <https://doi.org/10.1002/cdq.12204>

Milot-Lapointe, F., Réginald Savard, R., Le Corff, Y. (2018) Intervention components and working alliance as predictors of individual career counseling effect on career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 15-24, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.001>.

Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work* 16, 6–21. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722981>

Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados. Informes, estudios e investigación 2011*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3689

Morales-Muñoz, M.A. y Parra-González, E. (2020). Orientación Académica y Profesional a los Menores Extranjeros No Acompañados. *International Journal of New Education*, 5, 31-41. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.7772>

Observatorio de la Infancia (2020). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 22. Datos 2019*. Vicepresidencia segunda del Gobierno. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Servicio de publicaciones. <https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/estadisticas/estadisticas/home.htm>

Pámies, M. y Galindo, C. (2015). Tutoría como herramienta académica del desarrollo de competencias transversales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 165-178. <https://doi.org/10.35362/rie681179>

Petrie, P. y Simon, A. (2006). Residential care: Lessons from Europe. In E. Chase, A. Simon and S. Jackson (eds.), *In Care and After: a Positive Perspective*. Routledge.

Piqueras-Gómez, R., Carrasco-Hernández, A., Rodríguez-Arias, Palomo, J. L., Altuna Urcelay, Ángel. (2021). Evaluación de conductas y actitudes de búsqueda de empleo. Revisión y validación de tres escalas para la orientación profesional. *REOP-Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 32(2), 69–90.

Rodríguez García de Cortázar, A. y Ruiz Benítez, B. (2021). Maltrato y protección. *Informe OIA 2021*. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Observatorio de la Infancia en Andalucía. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía.

Sàlvia, J. (Coord.) (2021). Jóvenes en proceso de emancipación: análisis de resultados. Encuesta FEPA 2020. *FEPA*. <https://www.fepa18.org/es/encuesta-anual-fepa/>

Sánchez, J. L.; Farrán, X. C.; Baiges, E. B. y Suárez-Guerrero, Cr. (2019). Tratamiento crítico de la información de estudiantes universitarios desde los entornos personales de aprendizaje. *Educação e Pesquisa*, 45, e193355. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945193355>

Sevillano-Monje, V., Ballesteros-Moscósio, M.-Á., y González-Monteagudo, J. (2021). Programa de transición a la vida adulta en Andalucía: Percepción de profesionales y extutelados. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 39-53. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/35898>

Sevillano-Monje, V. y Ballesteros-Moscósio, M.Á. (2017). Los programas de transición a la vida adulta y de orientación laboral para los jóvenes extutelados. En *XXX Congreso Internacional de Pedagogía Social. Pedagogía Social y Desarrollo Humano* (159-167), Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Suárez Sandomingo, J.M. (2009). Algunos modelos de programas de inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados en España. *IPSE-ds*, 2, 39-61 https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/10513/1/555289_00002_0003.

Suárez-Ortega, M., Sánchez-García, M.F. y García-García, M.C. (2016). Caracterización de buenas prácticas y necesidades de mejora en los servicios de orientación

para el empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3),43-60.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338250662004>

Tintaya, P. (2016). Orientación profesional y satisfacción vocacional. *Revista de Investigación Psicológica*,15, 48. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttextpid=S222330322016000100004lng=estlng=es

Wolton, D. (2010). *Informar no es comunicar*. Gedisa

Intervención en el desarrollo de deshabitación

Celia Muñiz Pérez

Universidad de Huelva – España

Sara González Caballero

Universidad de Cádiz - España

Introducción

Este artículo se basa en una experiencia real, individual, el cual iremos detallando gradual y progresivamente a lo largo de nuestro recorrido en esta práctica. El contexto donde se desarrolla toda la actuación del perfil es una asociación sin ánimo de lucro, donde tienen cabida todas aquellas personas que tienen problemas con algún tipo de adicción y sus familiares. Desde hace más de 45 años contribuimos a la inclusión de estas personas y de sus familias en la provincia de Huelva (España), con resultados muy positivos, avalado por el número de personas que atendemos todos los años.

Nuestra Misión

Nuestra Misión es contribuir desde el compromiso y la solidaridad, a través de la experiencia y la autoayuda, a que cada persona con algún tipo de adicción y su familia puedan desarrollarse personalmente, recobren su autonomía y se encuentren integrados en la sociedad.

Nuestra Visión

Trabaja para ser una organización integrada y eficaz, abierta, dinámica y ágil, que ofrece respuestas y soluciones eficaces a las personas en dificultad, en colaboración con sus familiares.

Nuestros Valores

Los Valores que guían nuestras acciones y que nos identifican en nuestra manera de hacer las cosas son: abstinencia, constancia, compromiso, participación, humildad tolerancia, sinceridad, ilusión, respeto y no tener prisa.

Nos vamos a centrar en un programa de sensibilización en Drogodependencias Para Penados a Trabajos en Beneficio de la Comunidad, ya que X, ha participado de manera activa

en los recursos y actividades de la asociación, involucrándose en este programa, ya que debido al consumo ha cometido algunos delitos que llevaba arrastrando.

El uso indebido de las drogas crea una serie de problemas sociales que redundan en detrimento de la salud y da lugar al incremento de las tasas de criminalidad. La preocupación por la seguridad pública y el conocimiento de la relación que existe entre la delincuencia y el abuso de sustancias ha obligado al sistema de justicia penal a considerar la posibilidad de recurrir a alternativas de tratamiento que no sean el encarcelamiento en el caso de delitos relacionados con las drogas. El reto está en que la sociedad y el sistema judicial puedan aceptar con naturalidad y sin alarmismo cualquier modalidad de tratamiento que garantice la supervisión estrecha de la evolución terapéutica del sujeto.

La Estrategia Nacional sobre Drogas 2009-2016 siguiendo directrices internacionales establece como uno de sus objetivos seguir desarrollando medidas al encarcelamiento para los drogodependientes. Asimismo, el Real Decreto 840/2011, de 17 de junio, por el que se establecen las circunstancias de ejecución de las penas de trabajo en beneficio de la comunidad y de localización permanente en centro penitenciario, de determinadas medidas de seguridad, supone una reforma legal que con respecto a la pena de trabajos en beneficio de la comunidad, ha supuesto una clara ampliación de su contenido estricto, consistente en la prestación no remunerada de actividades de utilidad social, al contemplarse la posibilidad de la eventual participación del penado en talleres o programas formativos o de reeducación de contenido y proyección plural -laborales, culturales, de educación vial, sexual y otros similares.- que si bien ya se había anticipado en el Real Decreto 1849/2009, de 4 de diciembre, que modificó el Real Decreto 515/2005, de 6 de mayo, ahora ya no ve restringida su aplicación a infracciones relacionadas con la seguridad vial.

Ciertamente, la evidencia científica concluye que los sujetos con problemas de consumo de sustancias psicoactivas que participan en programas socioeducativos y terapéuticos presentan menos recibidas en arrestos, condenas y reingresos en prisión lo que ha dado lugar a la necesidad de integrar los métodos de tratamiento de la adicción en el sistema de justicia criminal. De hecho, la prisión representa una intervención pública, una intervención en la que deben colaborar todas las administraciones y ciudadanos, y cuyo objetivo último es el de disminuir los factores de riesgo asociados a la delincuencia, entre éstos el abuso de drogas.

El *programa de sensibilización en drogodependencias* es fruto del trabajo realizado por el grupo de la Acción 14 del Plan de Acción sobre Drogas 2013-2016 “diseño de un programa de intervención en penas y medidas alternativas a la prisión que sirva de referente tratamental para el cumplimiento de la pena de trabajos en beneficio de la comunidad (TBC) de penados con problemas de consumo de drogas”.

Objetivos o fines generales podemos resumirlos en los siguientes:

Ofrecerle una oportunidad para el cambio con sus diferentes tipos de adicciones, así como su reinserción en la sociedad a partir de un itinerario personalizado de vida. Antes de proceder a enumerar los objetivos específicos, vamos a comentar la experiencia de calidad exitosa. Es un hombre de 40 años, politoxicómano, que vive en la ciudad de Huelva y presenta problemas de conducta, lo que conlleva dificultades de convivencia y malas relaciones en todos los ámbitos de su vida. Ha tardado unos 4 años en rehabilitarse, aunque su lucha sigue cada día. Comenzó a los 13 años consumiendo cannabis, y al poco tiempo empezó con el consumo de otras adicciones, cocaína, MDMA, alcohol en exceso, alucinógenos.... uno de los problemas más grave que ha tenido X ha sido cumplir pena de trabajos en beneficio de la comunidad (TBC) de penados por problemas de consumo de drogas. Y nos vamos a centrar en un Programa de Sensibilización en Drogodependencias Para Penados a Trabajos en Beneficio de la Comunidad, el cual se ha llevado a cabo durante el año 2021 y ha sido la suma de recursos en los que ha participado. El objetivo general de este programa consiste en fomentar las intervenciones preventivas con infractores sometidos a trabajos en beneficio de la comunidad y que presenten problemas de consumo de sustancias psicoactivas. Para ello se pretende sensibilizar, ofrecer información básica y algunas recomendaciones prácticas para que cada uno de los profesionales implicados pueda realizar la parte que le corresponde dentro de un abordaje psicoeducativo.

Se pretende evitar que el delincuente vuelva a tener contacto con el sistema penal y a consumir drogas, gracias a una intervención psicoeducativa y a la presión ejercida por el propio sistema. Para ello, se pretende reducir la influencia de factores de riesgo y aumentar la presencia de los factores de protección, orientando al penado hacia una participación más responsable en la sociedad. En este sentido, son objetivos operativos del programa: la mejora de habilidades sociales y la reducción de actitudes positivas hacia el consumo de drogas.

Se puede decir que la finalidad de la intervención es la de reducir riesgos para la salud y para la seguridad pública a través de la mejora de la salud personal y de la función social. Así, delitos como la conducción bajo la influencia del consumo de sustancias psicoactivas son ejemplos de graves riesgos para la salud y para la seguridad pública.

Por ello, esta intervención pretende reforzar la toma de conciencia y los cambios de actitud

- a. Ayudar a mantener el estado de abstinencia de sus miembros
- b. Fomentar el acceso a la Asociación de todas aquellas personas que padeciendo, directa o indirectamente, la adicción, necesiten, para su rehabilitación y curación, el apoyo, las técnicas y la experiencia de la Asociación.
- c. Promover la rehabilitación global de las personas una vez superada la adicción a través del Programa de reconstrucción de la personalidad a los niveles máximo: familia, comunicación, modelos nuevos de reacción, equilibrio emocional y habilidades sociales.
- d. Colaborar con las distintas administraciones para lograr la recuperación del mayor número posible de personas.
- e. Realizar estudios, encuestas y estadísticas en el ámbito de actuación de la Asociación, para llegar al más exacto conocimiento de la enfermedad, promoviendo las soluciones más adecuadas.
- f. Realizar campañas de divulgación, con objeto de sensibilizar a la sociedad de la gravedad de estas adicciones, del verdadero carácter social de las mismas y de la necesidad de una intensa labor de prevención que conduzca a su conocimiento.

Metodología

La principal actividad que ha realizado en nuestra sede consiste en las sesiones semanales de los grupos de autoayuda. A continuación, se detallan las actividades, tanto la Atención terapéutica de los grupos de autoayuda como las demás actividades de las que se ha beneficiado esta persona en concreto dentro de los grupos de dicha sede:

1.-Atención *terapéutica*: Es nuestra actividad principal, se trata de un dispositivo de atención integral que se desarrolla para los usuarios y sus familiares implicados directamente también

en el proceso de cambio. En este caso, X ha pasado por todos los grupos, siendo monitor en la actualidad.

La metodología consiste en grupos de autoayuda, dirigidas por monitores que a su vez están coordinados por el Director técnico.

Grupos de terapia

Equipo de guardia: se trata del primer contacto que tuvo X, desde este dispositivo se realizó la acogida. Está compuesto por dos personas que están en los últimos grupos del ciclo de autoayuda, por ello les es más fácil saber y comprender como se encuentran las personas que vienen a pedir ayuda. Sirven de facilitadores hacia la motivación de iniciar los grupos de terapia.

Los grupos de autoayuda se dividen en cuatro fases. El ciclo terapéutico es el siguiente:

Grupo Pre-inicio: X, ha permanecido 6 meses, ya que ha tenido algunas recaídas. En este grupo se trabaja sobre todo la autoestima, la tolerancia a la frustración, la impaciencia y la escucha activa con la finalidad de dotarles de herramientas para poder canalizar las situaciones de riesgo. Se aprende a valorar las cosas bonitas que hay en el camino y a dar la importancia a las cosas que se consiguen día a día. Es el modelo de grupo donde se aborda la **abstinencia** y se fortalece los pequeños logros que se van consiguiendo.

Grupo Inicio: X, se sintió algo más cómodo y empezó a abrirse, por lo que ha evolucionado y a los 4 meses ya los monitores lo promocionaron al siguiente grupo. En éste, se refuerza lo trabajado en pre iniciación y se trabaja en cómo gestionar los impulsos, a hablar menos y escuchar más, a ponernos en los zapatos del otro, la empatía. Se aprende a exteriorizar los sentimientos y a hablar de nuestros problemas, a cuidar nuestra persona y a comenzar a trabajar en nuestro crecimiento personal. Después de varios meses sin consumir ningún tóxico, X, observa cambios y ve que en grupo ha mejorado su convivencia con la familia, y empezó a descubrir sus carencias y sus valores.

Grupo Intermedio: Ha sido un grupo muy difícil para X, ya que en esta etapa se abordan temas como aceptar críticas, problemas de hijos, pareja, de sexo, etc, todo lo que X, traía en su mochila, sobre todo el reconocer el gran problema que había tenido con la figura paterna. Tuvo que aceptar sus virtudes y sus defectos y ha trabajado sobre ellos. Ha aprendido a querer más a las personas y necesitarlas menos. Descubrió los cambios que ha experimentado su vida, y ha trabajado a fondo todas sus preocupaciones, complejos, miedos, traumas que arrastraba de pequeño, es decir, todo lo que le llevo al consumo.

Grupo Final: tras tres largos años con altos y bajos en el desarrollo de X, por fin ha llegado al último grupo, es el grupo más avanzado y donde existe un compromiso más amplio, ha puesto en marcha todo lo aprendido en los grupos anteriores y sobretodo en la libertad, no se puede ser libre si se depende de un grupo de terapia, por lo tanto es un grupo de despegue al exterior, pero, con otras actividades que iremos desarrollando a lo largo del artículo. La permanencia duró doce meses aproximadamente. De este grupo ha salido siendo monitor de la asociación, colaboradores tanto X como su mujer, y miembros de la Junta Directiva. Es el modelo de grupo donde se han proyectado hacia el exterior, donde ha crecido como persona y aprendido unas herramientas para ser libres, y poder hacer frente a cualquier problema sin tener que acudir a cualquier tóxico.

Grupos de Apoyo: X, también ha participado en estos grupos, con el objetivo de poder transmitir su experiencia, su motivación para seguir y explicar los logros alcanzados. En definitiva se trata de lanzar un mensaje de motivación y compromiso para con uno mismo y con los demás.

Una vez que X entró en la dinámica, no sólo pasó por todos los grupos y ha acabado siendo monitor, sino que también ha participado de forma transversal en todas las actividades que se desarrollan anualmente dentro de esta asociación, y le benefició en su desintoxicación:

- *Jornadas de Trabajo y Convivencia:* Lleva participando 4 años de esta jornadas, y en las últimas colaborando y organizando. En esta asociación llevan 35 años realizando esta actividad. Durante un fin de semana nos reunimos para realizar actividades formativas, talleres, grupos de debate, ponencias, etc. En ellos se debaten y amplían conocimientos sobre temas de interés relacionados con todos los aspectos que rodean al problema de las adicciones: psicológicos, judiciales, laborales, familiares, sociales, etc.

- *Actividades de Prevención:* tanto X como su pareja, han asistido a las charlas de institutos, a ponencias, para implicarse al máximo, todo lo que su trabajo les permitía. No podemos olvidar que uno de nuestros grandes objetivos es trabajar en la prevención pues es un área muy importante para evitar posibles caídas en los tóxicos. Por ello colaboramos con los Institutos, Universidades, Asociaciones, etc., interviniendo en charlas, talleres y ponencias, ofreciendo nuestra vivencia y experiencia diaria.

- *Campañas de sensibilización y concienciación:* dentro de su estrategia de actuación también han colaborado, dentro de sus posibilidades, en dichas campañas. Desde los años 80 colaboramos con los medios de comunicaciones como Emisoras de Radio, Programas de TV,

Prensa, etc., donde se realiza un trabajo de concienciación de manera que se sensibilice a la población en materia de adicciones. De esta forma se aborda la prevención y la problemática que supone el mundo de las adicciones, con la población en general y especialmente con los menores como colectivos expuestos a mayor riesgo.

- *Escuela de formación de los monitores:* El monitor es una figura que emerge de los grupos y que ha sido elegido por su capacidad demostrada para transmitir un mensaje de curación, reinserción y en definitiva de libertad que sea creíble atractivo y posible. X, participa activamente en la formación permanente para los monitores y equipo de guardia, ya es fundamental para mejorar sus conocimientos sobre el mundo de las adicciones así como las manifestaciones en el comportamiento de las personas. Se realizan tres sesiones de formación en el año, abiertas a todas las Asociaciones de Andalucía. Son impartidas por profesionales de la Medicina y la Psicología, y coordinadas por el Director de la asociación, Psiquiatra y experto en adicciones.

- *Actividades de Ocio:* anualmente se realizan actividades para el ocio y la convivencia, donde se favorece la diversión, el desarrollo personal y social. Debemos destacar la implicación de X en estas actividades, donde la participación ha ido aumentando a la vez que su confianza en sí mismo. La clave para la efectividad de este tipo de actividades reside en que se conviertan en un medio para el crecimiento personal, la autorrealización y la apertura a nuevas dimensiones de la vida. Con estas actividades se les trasmite que el grado de aprovechamiento de las mismas va a depender de la propia persona, de sus aspiraciones e implicación; de la conciencia que tenga sobre los beneficios de tal o cual actividad puede llegar a aportarle. En este apartado podemos nombrar las actividades de senderismo que se realizan por la provincia y el concurso de paellas, y el Equipo de fútbol, donde es uno de los responsables, también celebramos el día 15 de Noviembre la Carrera del Día Sin Alcohol, realizando varias actividades en Huelva y provincia. Entre ellas, se realiza una carrera en Huelva capital que tiene mucha aceptación donde se dan premios en todas las categorías.

Metodología específica y protocolo de actuación

Este programa socioeducativo, permite la enseñanza-aprendizaje de diferentes contenidos relacionados con las drogas y su abuso, y la capacitación de los penados en el abordaje del

uso y consumo de diferentes sustancias psicoactivas. Para ello, se trabajan variables relacionadas con los factores de riesgo y de protección asociados a los problemas vinculados a las drogas, facilitando una mayor concienciación y capacidad para el cambio.

El programa se compone de 21 sesiones:

Se inicia con la sesión introductoria (sesión 0), en la cual se presentan todos los componentes del grupo; los objetivos y la metodología del programa; y las reglas para el cumplimiento del programa. En esta sesión se aplica el cuestionario sobre percepción del riesgo de diferentes sustancias psicoactivas.

Continúa la intervención con las sesiones del área informativa (sesiones 1-5) que muestran conceptos clave sobre las sustancias psicoactivas y sus efectos de una forma dinámica y atractiva.

Se continúa trabajando las variables emocionales a través técnicas grupales (sesiones 6-11) y la reestructuración cognitiva-conductual y las habilidades sociales (sesiones 12-17).

Y, por último, se informa sobre los recursos comunitarios donde el penado puede acudir para mejorar sus recursos personales, su formación, su ocio y tiempo libre, sus apoyos sociales, etc. (sesiones 18-20).

En el desarrollo de las sesiones no resulta obligatorio seguir esta secuenciación lineal que obedece a criterios de exposición didáctica del programa. De hecho, se recomienda trabajar intercalando bloques de sesiones informativas con bloques de sesiones en las que se trabajen técnicas grupales o habilidades sociales. Todo ello con el objetivo de dinamizar el programa.

El formato que se adopta facilita una rápida identificación de las sesiones. Desde la sesión número 6 hasta la sesión 20 se sigue una estructura fija:

- Introducción: bienvenida a los asistentes y presentación de los contenidos de la sesión.
- Objetivos.
- Desarrollo de los contenidos de la sesión combinando los contenidos informativos con ejercicios prácticos tales como discusiones de grupo.
- Cierre de la sesión: cumplimentar ficha de evaluación de la sesión; agradecer la participación; y anunciar contenidos de la próxima sesión.

Además, en algunas sesiones se diseñan actividades complementarias y para casa. Todas estas sesiones se imparten a través de una metodología práctica y dinámica, que

pretende la participación del sometido a la medida alternativa. Se debe propiciar un clima de trabajo que favorezca la participación del penado en los grupos de discusión y enfatizar la importancia de realizar las tareas. Se adoptará un estilo comunicativo, basado en la formulación de preguntas abiertas y de escucha reflexiva. El programa nace con una vocación interdisciplinar y puede ser desarrollado por uno o varios profesionales de los ámbitos, sociales, sanitarios y educativos. Estos profesionales deben dominar las técnicas de intervención en grupos, tener conocimientos sobre adicciones y poseer un conocimiento profundo del programa.

Por último, para poder evaluar este programa se establecen indicadores de proceso y de resultado. Durante las sesiones y al finalizar las mismas se establecen **indicadores de seguimiento** que a continuación se detallan:

Medición sobre percepción del riesgo de consumo de sustancias psicoactivas

Cuestionario de percepción del riesgo de consumo de sustancias psicoactivas. Se aplica este cuestionario antes de iniciar el programa.

- Asistencia de los penados.
- Participación e involucración de los penados en la intervención.
- Valoración del desarrollo de las sesiones.

Instrumentos:

- Cronograma
- Plantillas de asistencia y participación
- Cuestionario de desarrollo de las sesiones

Al finalizar el programa recogerá información de los siguientes indicadores:

- Percepción del riesgo en el consumo de sustancias psicoactivas. En qué medida se han alcanzado los objetivos planteados.
- Evaluación global de las sesiones.

Instrumento:

- Cuestionario de percepción del riesgo de consumo de sustancias psicoactivas.
- Cuestionarios de valoración de las sesiones.

Resultados

Como resultado de este trabajo que se ha realizado con X durante 4 años, cabe destacar las siguientes deducciones:

- Ha alcanzado la abstinencia a través del deporte como antídoto de las adicciones
- Ha conseguido obtener las herramientas que les ha permitido el trabajo en equipo, la superación personal y el respeto a las normas que tanto le ha costado a lo largo de su vida.
- Aumento de su autoestima y su seguridad personal, perdida a lo largo de sus años de adicción, y sus constantes fracasos y recaídas, viendo cómo nace de nuevo tras muchos esfuerzos.
- Ha mejorado todas las competencias transversales, por ejemplo y muy importante, la presión grupal, el manejo de las emociones y la tolerancia a la frustración, ya que al no tenerla desarrollada son unos de los facilitadores a la caída o recaída de las personas con problemas de adicción.
- Aumento de su calidad de vida fomentando los hábitos de vida saludable
- Se ha empoderado, capacitándose para formar parte del proyecto e ir redefiniendo propuestas, siendo un recurso humano necesario para él y los nuevos beneficiarios

Ante los resultados tan positivos que X ha ido mostrando a lo largo de estos años, cabe destacar la importancia de una rehabilitación integral y que la metodología más completa es la palabra, la comunicación como antídoto de adicciones.

En cuanto al “Programa de Sensibilización” cabe destacar los siguientes resultados:

En siguiente apartado, se indican los resultados obtenidos de las actividades diseñadas para el programa, dando respuesta a los objetivos planteados y centrándonos en X.

OBJETIVO 1.- Sensibilización a través de intervenciones preventivas con infractores sometidos a trabajos en beneficio de la comunidad, otras medidas alternativas o en procedimientos judiciales, que presenten problemas de consumo de sustancias psicoactivas.

- ✓ Creación y puesta en marcha de grupos homogéneos para consolidar una buena dinámica de grupo

Hemos llevado a cabo diferentes dinámicas para facilitar el contacto e interacción inicial entre los miembros del grupo, teniendo en cuenta que a X le costaba socializar al principio, pero ha ido evolucionando, de tal manera que se han establecido lazos más profundos con posterioridad y ha existido el reconocimiento entre individuos.

Una vez presentado el programa y los técnicos, hemos pasado a hacer dinámicas de presentación y cohesión grupal:

Me presento en pareja: La dinamizadora pone en parejas al grupo. Cada pareja se presentará y hablarán sobre ello/as unos 5 minutos. Una vez pasado el tiempo, cada pareja saldrá al centro del aula y presentará al compañero/a. Cada pareja, dependiendo de la timidez o prudencia, se expresarán más o menos. Lo importante es la cohesión grupal y que se conozcan mejor para que la pertenencia a este grupo sea más atractiva.

Cadena de nombres: Probablemente la dinámica más sencilla, se basa en formar un círculo. Cada uno de los participantes dirá su nombre y sus características básicas antes de pasar al siguiente. Hecho esto, cada persona irá por turnos diciendo el nombre de cada uno de los miembros del grupo. Se puede hacer cada vez más rápido o cambiar de dirección de vez en cuando para hacerlo diferente.

Presentación del programa y de los beneficiarios con la dinámica de conocerse de dos en dos, y seguidamente presentarse en el grupo.

Tema 1: ¿Cómo actúa la droga en el cerebro?

1. Presentación powerpoint
2. Vídeo: cómo funciona la droga.
3. Actividad/es

Actividad 1:

Trabajo en equipo. “¿Cómo repercute la droga en los siguientes ámbitos de la vida?”

4. Ámbito social
5. Ámbito laboral
6. Ámbito familiar.

Actividad 2:

“¿Cómo afrontar estas situaciones?” (Opción role playing)

Situación 1: Vas a la boda de tu prima y todos a tú alrededor beben alcohol. ¿Cómo te sientes en esta situación? ¿Qué recursos utilizarías para no caer?

Situación 2: Quedas con tus amigos de toda la vida, cuando vais en el coche comienzan a consumir cocaína. ¿Cómo te sientes en esta situación? ¿Qué recursos utilizarías para no caer?

Situación 3: Estás en la despedida de soltero de un gran amigo. Todos están consumiendo MDMA (sintética, estimulante y alucinógena) y te ofrecen consumirlo con ellos. ¿Cómo te sientes en esta situación? ¿Qué recursos utilizarías para no caer?

Pregunta de reflexión: ¿En algún momento de la actividad te has planteado ayudar a los consumidores a evitar estas sustancias?

- ✓ Conseguir a través del conocimiento y manejo del consumo sensibilizar a gran parte de los usuarios

Para conseguir sensibilizar a parte de los usuarios/as, hemos trabajado sobre los conocimientos técnicos, y a la vez, le hemos dado un toque de cercanía, trabajando la empatía y responsabilidad.

Hemos llevado una metodología presencial, y una vez que pasamos al estado de alarma, la modificamos y adaptamos hasta que tuvimos buenos resultados. Siempre hemos difundido alegría, nos hemos centrado en lo cercano e individual, hemos evitado roces y desgastes, teniendo en cuenta el equilibrio, entusiasmo y confrontación, y partiendo de sus necesidades y motivaciones.

Las dinámicas que hemos llevado a cabo han sido diferentes y lúdicas:

Actividad: Lluvia de ideas, como herramienta de trabajo grupal que facilita el surgimiento de nuevas ideas sobre los temas o problemas determinados, generando **ideas** originales en un ambiente relajado. Algunos ejemplos han sido, qué son las drogas, medidas alternativas, TBC...

Actividad: Rol-playing. La oportunidad para que el beneficiario pueda ponerse en piel ajena, para representar situaciones concretas de la vida real.

Actividad: Debates.

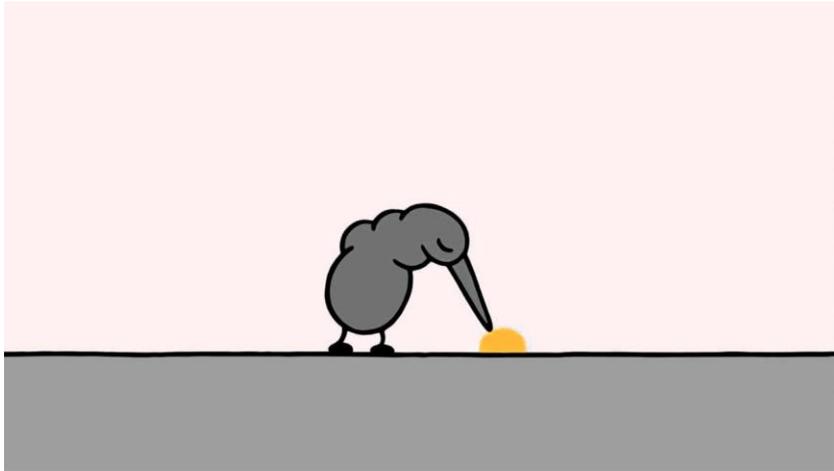
- ✓ Capacitar a los usuarios mediante la formación en la verdadera realidad de las drogas: cómo actúan en nuestro cerebro, cómo afectan en la salud física y mental, patologías derivadas, riesgos a corto y largo plazo.

Continuamos las clases a través de aplicaciones de internet, en este caso Jitsi Meet. Por lo que debemos informar sobre la nueva metodología, e iremos adaptándonos a los recursos de los beneficiarios.

Les envié la teoría en power Point para después explicarles vía Online, además de enviarles las actividades que deben mandarme a lo largo de la semana.

Actividad1: Se les presenta diferentes videos para dar a conocer cómo funcionan las drogas en nuestro cerebro:

- Pepita Nuggets:



- Cómo funciona las adicciones en el cerebro



Actividad 2: se les pasa el cuestionario “preguntados”

“PREGUNTADOS” SOBRE DROGAS

1. ¿El cánnabis contiene sustancias químicas?
2. ¿Qué tipo de droga es el tabaco?
3. ¿Qué tipo de droga es la MDMA?
4. El concepto “set” en drogas ¿a qué se refiere?
5. ¿Qué es el consumo propio?
6. ¿Qué es la tolerancia?
7. ¿Qué sustancias contienen las bebidas energéticas?
8. ¿De qué dependen los efectos de una droga?
9. ¿Qué es una droga?
10. ¿Cuántas sustancias tiene el tabaco?
11. El cultivo en casa de cannabis es...:
12. ¿Qué tipo de droga es el cánnabis?
13. ¿Qué efectos tiene la cocaína?

14. El concepto “setting” en drogas ¿a qué hace referencia?
15. ¿Qué efectos puede producir el alcohol?
16. El consumo de alcohol ¿repercute en las relaciones sexuales?
17. ¿Qué beneficios tiene dejar de fumar?

Actividad 3. Se hacen reflexiones y puesta en común.

- ✓ Adaptarnos a la nueva situación de confinamiento y trabajar a través de aplicaciones vía on-line, con capacidad de adaptarnos a la nueva metodología.

Por la nueva situación del estado de alarma vemos conveniente trabajar telemáticamente y añadimos el manejo del estrés en confinamiento y situación de deshabitación.

CONTENIDOS:

MANEJO DEL ESTRÉS EN CONFINAMIENTO Y SITUACIÓN DE DESHABITUACIÓN.

1. Introducción

Para poder manejar nuestro estrés, es importante que seamos capaces de identificarlo para poder ser activos en su manejo.

Podemos considerar al estrés como el proceso que se pone en marcha cuando una persona percibe una situación o acontecimiento como amenazante o desbordante de sus recursos. A menudo los hechos que lo ponen en marcha son los que están relacionados con cambios, exigen del individuo un sobreesfuerzo y por tanto ponen en peligro su bienestar personal.

Todas las personas sienten estrés en determinados momentos de su vida, por espacios de tiempo más o menos largos. Por tanto, podemos considerar el estrés como algo que todas las personas pasan en algún momento de su vida.

Las personas, siempre buscamos formas de “controlar” el estrés, pero aquellas cosas que intentamos “controlar” al final se nos escapan de las manos, es decir, se produce el efecto contrario y acaba apareciendo el “descontrol”, es decir, las consecuencias a medio y largo plazo del estrés. Es habitual utilizar como herramienta de control “técnicas” de evasión de la realidad, lo que en vez de ayudar a solucionar el problema, generalmente lo agrava más, añadiendo nuevas dificultades.

El estrés hay que manejarlo, ya que no lo vamos a poder evitar, ni hacer desaparecer, sobre todo cuando los estresores son externos y/o no dependen de nosotros. Su manejo, minimiza sus consecuencias y nos permite afrontarlo de una forma eficaz.

Por tanto, el objetivo del taller es aprender a reconocer cuándo estamos estresados, qué nos estresa y a manejar el estrés.

Actividad 1.

Es necesario que conozcamos y seamos conscientes de qué cosas nos estresan. Generalmente, a poco que pensamos somos capaces de reconocer algunos, sobre todo, aquellos que son “externos”.

Antes de dar a conocer distintos estresores, tantearemos todos aquellos que el grupo ya conoce y después matizaremos esta información. Una vez que conozco qué me estresa, es necesario identificar qué me pasa cuando me estreso.

COMPLETA:

- Reconocer qué nos estresa
- Reconocer situaciones estresantes
- Facilitar herramientas para paliar el estrés

Ejemplo de la actividad de una alumna, en los anexos vienen algunos ejemplos de las actividades:

COMPLETA:

- Reconocer qué nos estresa: La falta de puntualidad y compromiso de los demás. Depender de otros para realizar mis actividades. El cansancio Que dependan de mí.
- Reconocer situaciones estresantes: Que se me exija más dinámica. Que me lo exija yo. No llegar a los objetivos del día. La puntualidad.
- Facilitar herramientas para paliar el estrés: Reducir objetivos, reforzar pensamientos positivos, tener tiempo libre y personal, y ser realista en las capacidades.

OBJETIVO 2. Reducir riesgos para la salud a través de la motivación al cambio

- ✓ Que los participantes aprendan el modelo de los estadios de cambio

Continuamos en estado de alarma y seguimos trabajando cómo la sesión anterior, yo les envío los contenidos y luego hacemos clases on line.

Dedicamos los primeros 10 primeros minutos para expresar cómo estamos y ver cómo llevan las actividades propuestas en sesiones anteriores.

Hablamos de LAS FASES DEL CAMBIO.



Actividad 1. Debate sobre las fases del cambio.

Actividad 2. Se diseñan viñetas ilustrativas y posteriormente se hace una puesta en común, se debate sobre qué fase cree que pertenece. Esta dinámica se hace en pequeños grupos.

CONTENIDOS: prevención y manejo de recaídas

Definir recaída. Diferencia entre caída y recaída

Actividad 3. Reflexionar las razones para mantener la abstinencia

Actividad 4. Carta al futuro

- Consiste en escribirse una carta (a sí mismo) como si fuese dentro de un año. Es una invitación a reflexionar sobre el comportamiento actual y el impacto que tiene en el futuro. En ella se han de incluir las dudas iniciales, los motivos para hacer el cambio, los pasos que se siguieron, lo orgulloso que se está de haber hecho el esfuerzo y todo lo positivo que ha supuesto el cambio.
- ✓ Que la mayoría de los participantes entiendan la ambivalencia como un proceso natural y no patológico

Continuamos en estado de alarma y seguimos trabajando cómo la sesión anterior, yo les envió los contenidos y luego hacemos clases on line.

Dedicamos los primeros 10 primeros minutos para expresar cómo estamos y ver cómo llevan las actividades propuestas en sesiones anteriores.

Hablamos de LA AMBIVALENCIA como: Proceso natural en la vida de las personas.

Proceso que genera estrés. A o B. Le dicen A y acaba haciendo B

Tenemos como objetivo:

Que la ambivalencia se entienda como un proceso natural y NO PATOLÓGICO.

Dotar de estrategias para resolver esta ambivalencia. Diferenciar los conceptos claves

Actividad 1. Viñetas sobre conceptos claves.

Actividad 2. Realiza una autovaloración.

Cada participante expone a su pareja una situación de su vida en la que hay ambivalencia. El compañero la explora utilizando los conceptos claves. Una vez explorado, se mide en una escala de 1 a 10 la importancia, confianza y disposición para el cambio de su pareja. Al final, se ponen en común y se debate.

- ✓ Conseguir que lleguen a identificar los valores propios y detectar los obstáculos a una vida coherente con esos valores

Continuamos en estado de alarma y seguimos trabajando cómo la sesión anterior, yo les envío los contenidos y luego hacemos clases on line.

Dedicamos los primeros 10 primeros minutos para expresar cómo estamos y ver cómo llevan las actividades propuestas en sesiones anteriores.

Hablamos de VALORES Y ROLES:

Nuestros valores son determinantes a la hora de decidir cómo vivir los roles que nos asigna la familia y la sociedad en la que vivimos

La vida como conducir hacia el este, son elecciones.

Actividad 1. Cuestionario de valores de Wilson et al, 2012

AREAS	☐ Nada importante					Extremadamente importante ☐				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Familia (diferente de esposo/a hijos/as)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2- Esposo/a, pareja, relaciones íntimas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3- Cuidado de los hijos/as	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4- Amigos, vida social	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5- Trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6- Educación/ formación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7- Ocio / diversión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8- Espiritualidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9- Ciudadanía /vida comunitaria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10- Cuidado físico (dieta, ejercicio, descanso)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Actividad 2. La escucha como valor.

- ✓ Que la mayoría de los participantes entiendan el vínculo que existe entre las emociones y las conductas

Continuamos en estado de alarma y seguimos trabajando cómo la sesión anterior, yo les envío los contenidos y luego hacemos clases on line.

Dedicamos los primeros 10 primeros minutos para expresar cómo estamos y ver cómo llevan las actividades propuestas en sesiones anteriores.

Hablamos de EMOCIONES Y CONDUCTAS:

Las emociones son la actividad cerebral básica que orienta la conducta en los mamíferos. Evolutivamente son anteriores al pensamiento racional y consciente, y por ello, se activan con más rapidez y potencia que este último.

A través de las siguientes actividades se llegará a los siguientes objetivos:

1. Entender la experiencia emocional individual, identificando, observando y describiendo las emociones.
2. Comprender para que sirven las emociones
3. Entender el vínculo que existe entre las emociones y las conductas, y como en ocasiones pueden interferir con una vida plena basada en valores y roles personales.
4. Conceptos claves:

Emociones básicas: miedo, enfado, ira, alegría, tristeza, separación, cuidado, empatía, búsqueda, juego, pareja, sexual.

Actividad 1. DEBATE SOBRE LAS EMOCIONES BÁSICAS (cuándo se activa cada emoción, como se expresa, y las consecuencias que trae cada emoción).

Actividad 2. Complimentar el siguiente cuadro y puesta en común.

ORDEN	SITUACIÓN	CATEGORÍA
	Si estuviera deprimido.	EMOCIONES DESAGRADABLES
	Si me sintiera solo y que no tengo a quién acudir.	
	Si tuviera un acontecimiento que me ha disgustado mucho.	
	SI tuviera dificultades para dormir	MALESTAR FÍSICO
	Si me encontrase muy nervioso	
	Si sintiese que todo me está saliendo muy bien	EMOCIONES AGRADABLES
	Si me sintiera contento, eufórico.	
	Si quisiera celebrar una ocasión especial, como una boda, la navidad...	
	Si quisiera probar que puedo consumir algo	PROBANDO
	Sin problemas	
	Si sintiera que he superado mis problemas con la droga/alcohol	AUTOCONTROL
	Si viera un anuncio o una imagen que me trae recuerdos muy fuertes de la droga/bebida	NECESIDAD/

	Si pasara por delante de donde compraba/bebía	CRAVING
	Si hubiera discutido con una persona importante de Mi vida(pareja, amigo...)	CONFLICTO INTERPERSONAL
	Si me sintiera inseguro/rechazado ante otras personas	
	Si no fuera capaz de expresar mis sentimientos	
	Si tuviera problemas en casa	

	Si saliera con amigos y estos se pusieran a beber/consumir	PRESIÓN SOCIAL
	Si me ofrecieran tomar una copa/consumir y no supiera rechazarla invitación	
		MOMENTOS INTERPERSONALES AGRADABLES
	Si estuviera con alguien que me gusta y quisiera aumentar la cercanía	

- ✓ Conseguir que aumenten la expectativa de éxito respecto a comportamientos personales adaptativos

Continuamos en estado de alarma y seguimos trabajando cómo la sesión anterior, yo les envío los contenidos y luego hacemos clases on line.

Dedicamos los primeros 10 primeros minutos para expresar cómo estamos y ver cómo llevan las actividades propuestas en sesiones anteriores.

Hablamos de AUTOEFICIENCIA para referirnos al ÉXITO:

Teoría del comportamiento humano que se centra en los procesos de regulación de la propia conducta que implican la manipulación de diferentes aspectos situacionales y la disposición de contingencias y consecuencias alternativas para obtener metas a largo plazo.

Actividad 1. Lluvia de ideas

CONTENIDOS:

- ▶ Concepto RETROALIMENTACIÓN, continuo ajuste, adaptación conductual a los cambios y las circunstancias.
- ▶ Bucle de RETROALIMENTACIÓN:

- ▶ 1ª Fase: Autoobservación
- ▶ 2ª Fase: Autoevaluación
- ▶ 3ª Fase: Autoreforzo
 - ▶ Nuestros comportamientos se aprenden y mantienen mediante el refuerzo, y puede ser:
 - Refuerzo Externo: reconocimiento de nuestra pareja, padres, amigos...
 - Refuerzo Interno o autoreforzo: nuestro propio reconocimiento de haber hecho algo bien.

Actividad 2. Explica con tus palabras y pon un ejemplo de lo que entiendes por:

- Refuerzo interno o Auto Refuerzo
- Autocontrol
- ¿Cómo aprendemos el autocontrol?

Actividad 3.

Respecto al tema de consumos, se pedirá a cada participante del grupo que anote en un folio cómo evalúa sus propios consumos: (Hay que tener en cuenta que los participantes del grupo tendrán consumo de sustancias diferentes. Cada uno de ellos deberá rellenarla de manera personal.

5. Sustancia que consumo:
6. El consumo de esta sustancia:
 - ✓ Conocimiento de los recursos comunitarios y recursos personales, saber auto gestionar sus propios recursos

Continuamos en estado de alarma y seguimos trabajando cómo la sesión anterior, yo les envío los contenidos y luego hacemos clases on line.

Dedicamos los primeros 10 primeros minutos para expresar cómo estamos y ver cómo llevan las actividades propuestas en sesiones anteriores.

Hablamos de RECURSOS:

Recursos de Adicciones de Huelva: Programas de atención y voluntariado

Asociación Estuario, Asociación Onubense de Jugadores de Azar en Rehabilitación (OUNUJER), Asociación para la Prevención y Rehabilitación de Jugadores de Azar en Rehabilitación (APREJA), Asociación ARO: Cristóbal Gangoso, Asociación Arrabales, Asociación Olontense Contra la Droga, Cruz Roja, Proyecto Hombre, Servicio Provincial de Drogodependencias y Adicciones y Plan Municipal de Adicciones

II Plan Municipal de Adicciones

Grupo de Trabajo del Área de Colaboración en la Atención Sanitaria e

Incorporación Social

Actividad 1. Lluvia de ideas.

CONTENIDOS:

- Divulgativo: dar información, aumentar el nivel de conocimiento de los recursos generales, así como dotar de estrategias de identificación de las propias necesidades.
- Familiarizar: con la existencia de dispositivos comunitarios, acercando los dos ámbitos (usuario/dispositivos).
- Disposición al uso: Instar, favorecer el uso de los dispositivos/recursos generales disponibles tanto para la población en general, como para este tipo de usuarios en particular.
- Recursos/redes personales: Autovaloración ajustada de las capacidades personales y posibilidades reales de los usuarios.
- Conceptos clave

- Vínculo: necesidad que tiene el ser humano de integración social plena.

- Autoidentificación: capacidad del ser humano para conocer y aceptar sus posibilidades y limitaciones.

Actividad 3. Despedida del grupo.

Café on-line.

1. Conclusiones

Según los objetivos formulados en este trabajo, puede concluirse que se ha puesto en marcha de manera satisfactoria el PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN EN DROGODEPENDENCIA PARA PENADOS A TRABAJOS EN BENEFICIO A LA COMUNIDAD, PERSONAS QUE CUMPLEN MEDIDAS ALTERNATIVAS O QUE SE ENCUENTRAN EN PROCEDIMIENTOS JUDICIALES. En esta dirección, durante la implementación de la propuesta ha habido una respuesta positiva por parte de X. Asimismo, una de las principales conclusiones que se establece es la necesidad de abordar tareas de prevención en general, y de resolver las inquietudes de las personas en torno a las drogas, estableciendo para ello un feedback y una relación. Podemos extraer desde la experiencia de X algunas conclusiones para poder reflexionar sobre ellas:

1. Las drogas nos preocupan porque, más allá del problema sanitario, generan conductas y comportamientos que alteran la responsabilidad y la libertad. Queremos un modelo de convivencia que se base en la libertad responsable.
2. Prevención es trabajar los factores de protección: la capacidad de independizarse del grupo, de soportar la frustración, de aprender a ejercer la libertad, de generar una actitud optimista, segura, activa y valiente, sin miedos.
3. La prevención debe ser integral, con protocolos de detección precoz que cuenten con la implicación de todos los agentes sociales e invirtiendo en la formación y capacitación profesional. Así conseguiremos que la prevención de una respuesta eficaz a las diferentes realidades, teniendo en cuenta la perspectiva intercultural y de género.
4. Las familias que participan en una intervención preventiva hacen una inversión de tiempo y esfuerzo que debe ser correspondida con cambios tangibles en el comportamiento y la relación con los hijos e hijas.
5. La prevención comunitaria debe partir de un análisis previo; actuar coordinadamente y de forma interdisciplinar. Es importante buscar líderes naturales para promover procesos de participación. Debemos impulsar redes de trabajo y hacer llegar las acciones preventivas a los medios de comunicación y al conjunto de la sociedad.
6. Desde el mundo local tenemos la oportunidad de abordar un fenómeno tan complejo como las drogodependencias ofreciendo alternativas en distintos ámbitos (sanitario, social, educativo...). La coordinación y la participación son la clave de un Plan Local de Prevención de las Drogodependencias, de acuerdo con la idea de un municipio.

Dificultades en el proceso:

Las principales dificultades encontradas a la hora de llevar todo el proceso de X durante estos años, podemos enumerarlos en los siguientes ítems:

- Los prejuicios en la sociedad: familia, trabajo, amigo/as... en el siglo XXI, las adicciones siguen siendo un tema tabú y con mucha incompreensión dentro de todos los ámbitos que nos rodean.
- Desconocimiento de la enfermedad, ya que la sociedad, culturalmente, desconocen las consecuencias que acarrea la enfermedad de la drogadicción, ya que no tiene conocimiento real, no distinguen entre mito y realidad.
- Escasos recursos de las administraciones públicas. Falta de implicación, ya que para muchas personas, lo identifican como la lacra de la sociedad, ya que esto conlleva, vandalismo, delitos, faltas...
- La situación del estado de alarma, en este caso en concreto, nos ha dificultado, ya que nos ha alejado de las personas, y hemos tenido que aprender con nueva metodologías, a través de internet. Y hacer los talleres on-line.
- La estigmatización.
- Las recaídas del propio beneficiario, dentro de su deshabituación.

Bibliografía

Aguilar, J., Hernández, M., Aguilar, R., Choren, S., Luque, Y., Vidal, T. (2006). Las drogas desde un enfoque preventivo I. Valencia: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las drogodependencias.

Beck, J, 1995, Cognitive Therapy: Basics and beyond, p.14.

Beverly Hare. *Sea Asertivo*, Ediciones Gestión 2000.

Berjano, E. y Pizano, S. (2001). *Interacción social y comunicación*. Valencia: Tirant lo Blanch

Caballo, V. (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI

Caballo, V. (1993): *Manual de evaluación y entrenamiento en las habilidades sociales*. Madrid. Siglo XXI

Castanyer, O. *La Asertividad: expresión de una sana autoestima*. DDB. Bilbao. 1996.

Cortés, MT., Giménez, JA., Dolz, L., Samper, P., Espejo, B. y Belda, L. (2010). MIRAT, programa de prevención selectiva para jóvenes sancionados por tenencia/consumo de sustancias en la vía pública. Valencia: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias.

Elias, M.; Tobias, S., y Friedlander, B. (1999): *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, Plaza y Janés.

Ellis, Albert; Abrahams, Eliot (2005). *Terapia racional emotiva*. Mexico: Editorial PAX. ISBN 978-968-860-776-3.

Ellis, A. y Abrahms, E. (2005). *Terapia racional emotiva*. Editorial Pax, México.

Fensterheim, Herbert y Baer, JEAN. *No diga sí cuando quiera decir no*, Ediciones Grijalbo, 2003.

Engle DE, Arkowitz A. Ambivalence in Psychotherapy. Facilitating Readiness to Change.

Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona, Kairós.

Flores Galaz, M.M. *Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy*. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*. 2002; Número 221 segundo trimestre 2002. 34-47

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.

Güell, M., y Muñoz, J. (1999): *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*.

Bar Hayes SC, Strosahl KD, Wilson KG. *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change* (Second revised edition). New York: The Guilford Press; 2012.

Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues and speculations. En C. Neuringer y J.L. Michael (eds.), *Behaviour modification in clinical psychology* (pp. 178-220). New York.

Lazarus, R. y Folkman, S. *Estrés y procesos cognitivos*. Biblioteca de psicología, psiquiatría y salud Barcelona, 1976

Lazarus, R.S. *Psychological stress and the coping process* New York: Ma Crow Hill. 1966celona, Paidós.

Cuenta contigo. Asociación Aro Don Cristóbal Gangoso Aragón. Huelva.

Conclusiones Primeras Jornadas Nacionales de Prevención de la Drogodependencia a nivel local.

**Orientación para la intervención socioeducativa en jóvenes
extutelados de España**

Francisco José García Moro

Universidad de Huelva – España

Javier Augusto Nicoletti

Universidad Nacional de La Matanza – Argentina

Diego Gómez Baya

Universidad de Huelva – España

Introducción

La orientación laboral con los colectivos vulnerables de nuestra sociedad es una acción prioritaria, en tanto que una de las características más definitorias de dicha población son las variadas dificultades que encuentran a la hora de acceder a un puesto de laboral o bien mantenerlo, de conocer los diferentes recursos personales y materiales del entorno socio-comunitario, así como de disponer aprendizajes y capacitaciones actualizadas para alcanzar puestos laborales más especializados y mejor remunerados, entre otras.

El presente trabajo pretende reflexionar acerca de la realidad de los jóvenes extutelados en el contexto español y las respuestas que la orientación laboral puede ofrecer. En este sentido, se describe la situación actual de los colectivos de jóvenes extutelados en relación a su formación y acceso al puesto de trabajo, profundizando en la orientación laboral que necesitan en función de sus características y necesidades a la luz de las exigencias de la sociedad actual cada vez más competitiva y especializada.

Complejidad y realidad de jóvenes extutelados

Siguiendo el estudio de Martín, González, Chirino y Castro (2020), se entiende por jóvenes extutelados a aquellos que fueron tutelados por la administración pública durante un tiempo de su vida, pero que ya no lo están, bien porque han vuelto con su familia, o bien porque han alcanzado la mayoría de edad.

En este sentido, para aquellos que han estado tutelados por la administración pública y han vivido en centros de acogimiento o familias de acogida, la emancipación es siempre un acto instantáneo que tiene que ver con el hecho del día de cumplir 18 años, más que un proceso cultural; en ese día deben abandonar el recurso de protección y lo que suceda a continuación dependerá de diversidad de factores (Gil, Grané, Malgesini, Monterios y Romera, 2019).

Se trata de un colectivo que tiene que realizar la transición hacia la vida adulta de manera mucho más acelerada, en general, que el resto de la población. Los planteos de Goig y Martínez (2019), Melendro (2011), Sàlvia (2021), destacan que este colectivo se ve obligado a comenzar una vida adulta independiente y autónoma mucho antes que el resto de jóvenes de su generación, y lo hace arrastrando unos problemas que dificultan más todavía el

proceso. A esta realidad, se debe tener en cuenta la dificultad inherente de nuestra sociedad actual que problematiza aún más a dicho colectivo (Comasòlivas, Sala y Marzo (2018).

Entonces, suele confirmarse que los casos con problemas emocionales y conductuales diagnosticados como más graves, que ya de por sí dificultan la inclusión sociolaboral, suelen dejar de recibir acompañamiento y orientación específica al abandonar el sistema de protección, lo que suele agravar todavía más esta problemática (Butterworth et al., 2017).

A su vez, hay estudios que dan cuenta que la baja cualificación académica en muchos de estos jóvenes le dificulta el acceso al mercado laboral (Arnau y Gilligan, 2015; Dixon, 2016; Dumart et al., 2011; Jariot et al., 2015; Montserrat et al., 2013).

Sumado a ello, se observan trabajos que demuestran que el apoyo social con el que cuentan estas personas suele ser deficitario tanto cuantitativa como cualitativamente (Cuenca, Campos y Goig, 2018; López et al., 2013; Martín y Dávila, 2008; Melkman, 2017).

Conjuntamente, suele ser muy elevado el número de jóvenes extutelados que no consiguen lograr la plena integración social ni laboral (Jairot, Sala y Arnau 2015). Esto hace que la ayuda y acompañamiento institucional resulte un elemento fundamental para facilitar el proceso de inserción social y laboral. Más aún cuando se conoce que en los países de la Unión Europea - de los que se dispone de datos - llama la atención el alto porcentaje de jóvenes extutelados en casi todos los indicadores de desventaja social, lo que incluye: pobreza, dificultad de acceso a la vivienda, desempleo, actividad delictiva, entre otros (Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011; Petrie y Simon, 2006).

Esta complejidad de esta realidad pone de manifiesto la situación de riesgo de exclusión social en la que viven los jóvenes que se han emancipado del sistema de protección a la infancia o sistema de bienestar social en la mayoría de los países europeos (Jackson, 2007).

Referido puntualmente al contexto de España, el Boletín sobre Vulnerabilidad Social publicado por Cruz Roja (Gil, Grané, Malgesini, Monterios y Romera, 2019), muestra, entre otros datos relevantes:

- un 81,5% de los jóvenes que han pasado por el sistema de protección residencial se encuentra en paro/desempleo
- el 83,9% se encuentra en riesgo de pobreza y exclusión
- el 49% tiene ingresos inferiores a la media
- el 84% no recibe ninguna prestación o subsidio

A nivel estatal, es a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia del 22 de julio de 2015 que se contemplan, por primera vez, un conjunto de medidas específicas destinadas a apoyar la emancipación a las personas que al cumplir la mayoría de edad están bajo el sistema de protección. En este sentido, se considera que las administraciones autonómicas son las responsables de implementar estas medidas de apoyo a través del despliegue de normativas territoriales.

Pero lo cierto es que, aunque en algunas comunidades autónomas existen programas específicos dirigidos al colectivo que, mediante apoyos en diferentes ámbitos, les permiten realizar un itinerario individualizado hacia la emancipación que se puede alargar hasta los 21 o 25 años - según el territorio- en otras continúan quedando en una situación de vulnerabilidad más acentuada al cumplir la mayoría de edad (Sàlvia, 2021).

Ser tutelado por la administración competente en materia de protección de menores es una realidad que ha formado parte del colectivo objeto de nuestro estudio. Solo con fines informativos, y para encuadrar la exposición de nuestro trabajo, hasta el 31 de diciembre del año 2019, específicamente en la región de Andalucía el número total de menores de 18 años en situación de protección en cada una de sus diferentes modalidades - según contempla la normativa vigente-, fue de 4.827 (figura 1).

Del itinerario por el que puede pasar o se puede encontrar por resolución administrativa un menor con necesidades de protección, nos interesa para el desarrollo del presente trabajo el caso de aquellos jóvenes que han cumplido los 18 años recientemente y que, habiendo estado en acogimiento residencial o acogimiento familiar, no cuentan con apoyo familiar, competencias, recursos y opciones reales de integrarse social y laboralmente; considerándose necesario el acompañamiento administrativo durante un tiempo determinado, formando parte de programas específicos de emancipación

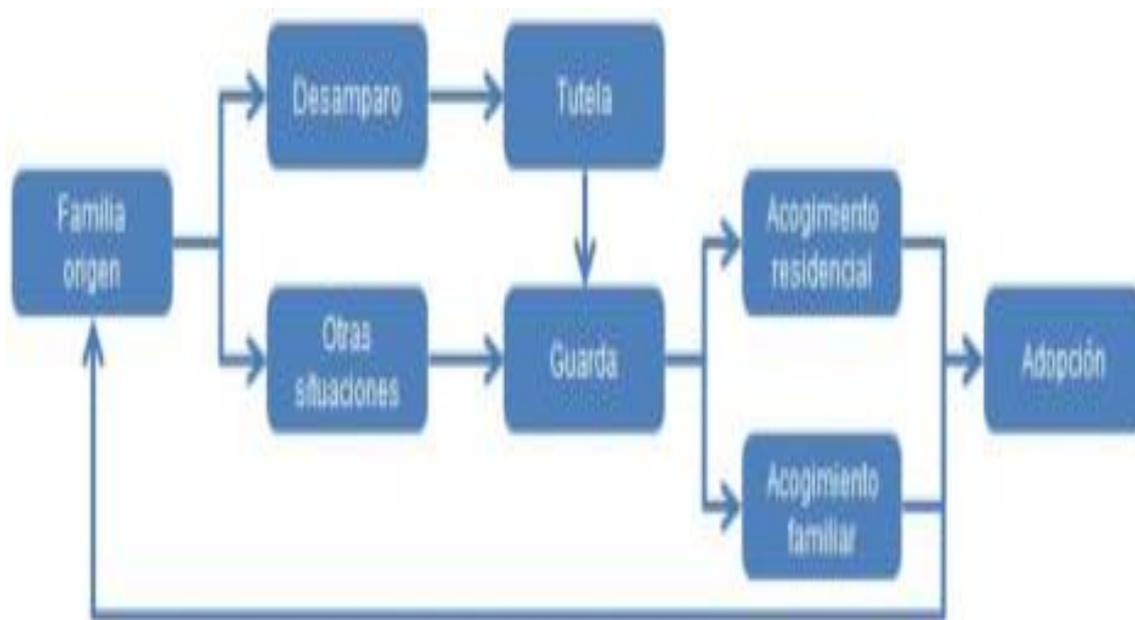


Figura1. *Itinerario sistema de protección*. Fuente: Observatorio de la infancia, 2020, p.. 11.

En definitiva, este colectivo comparte una serie de variables personales que ejercen presión sobre el proceso de transición a las que de golpe se encuentra abocado, ya que para muchos de estos individuos el abandono del centro de atención comporta romper los lazos con el hogar en el que han construido una vida.

Siguiendo los planteos desarrollados por Suárez Sandomingo (2009), en España, llegar a unos procesos de autonomía adecuados para los menores tutelados por las Administraciones es complicado, porque cuando la mayoría de los menores llegan a los centros ya traen acreditados graves pérdidas de tiempo respecto a procesos socializadores como son:

- problemáticas vinculadas al absentismo escolar, repeticiones de curso, fracaso escolar, entre otras cuestiones relacionadas a los estudios
- problemáticas vinculadas a los aprendizajes necesarios para la vida, como una educación familiar inadecuada, permanente cambios continuos de roles por parte de sus adultos responsables, desestructuración familiar, malos tratos, entre otros.

En este sentido pueden retomarse los resultados presentados por Sàlvia (2021), que dan cuenta que algunas de las características más comunes que aparecen en los procesos de emancipación de los jóvenes extutelados son:

- Han vivido o viven situaciones sociofamiliares y personales de extrema dificultad, tales como medios y referentes familiares inexistentes, deteriorados o en grave dificultad social; baja autoestima, inseguridad y miedo al fracaso, poca tolerancia a la frustración y poca capacidad de resistencia.
- Los procesos de emancipación se inician mucho antes que los del resto de jóvenes, los cuales se emancipan mayoritariamente una vez superado los 30 años.
- Tienen necesidad de emanciparse rápida y satisfactoriamente al finalizar su periodo de tutela administrativa o cuando tienen que iniciar un camino diferente al vivido hasta ese momento con sus familias y en sus entornos.
- Presentan un bajo desarrollo formativo; en este sentido, según la investigación Los Itinerarios Educativos de los Jóvenes Extutelados en Europa, llevada a cabo entre 2007-2010 en cinco países europeos (Reino Unido, Dinamarca, Suecia, Hungría y España), un 31,7% de la población tutelada nacida en 1994 estaba en el curso que le correspondía, mientras que en la población general era de un 69,4%.
- Presentan una alta vulnerabilidad al contexto; así, según la Encuesta de Población Activa Segundo Trimestre de 2021, la tasa de paro entre los menores de 25 años en España es del 38,38% (15,26% para la población en general). Los contextos económicos adversos resultan muy determinantes, sobre todo porque la tasa de paro es mucho más elevada entre las personas con niveles académicos más bajos.

En el caso específico de España, uno de los informes más exhaustivos que se realizan sobre la realidad de los jóvenes extutelados en el país es el elaborado por la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FAPA), el cual hace un análisis de la realidad de los jóvenes en proceso de emancipación a lo largo del territorio nacional.

Aunque solo se basa en los recursos federados a FEPA, aportan una radiografía válida del colectivo de los jóvenes extutelados:

- Durante el año 2020, se han atendido a 4.030 jóvenes tutelados y extutelados (un 13,3% más respecto al 2019), siendo 26% chicas y 74% chicos. Estos programas han sido

desarrollados desde diversos ámbitos, con el objetivo de potenciar habilidades y conocimientos generadores de oportunidades futuras.

- El perfil más frecuente entre las personas jóvenes atendidas corresponde a un chico de 18 a 21 años y de origen extranjero (69% frente al 31% que son nacionales). Más de la mitad (59%) estudia, frente a otras alternativas como trabajar, compaginar el trabajo con el estudio o no estudiar ni trabajar.

- Los jóvenes mayores de edad son los que constituyen la mayor parte de los atendidos, representan un 88,4% del total de jóvenes atendidos en 2020. La franja de edad de 18 a 21 años es la que tiene una representación mayoritaria (el 79%) y donde se concentran la mayor parte de los programas y servicios en las entidades federadas, tiene lógica teniendo en cuenta que es el momento en que los jóvenes salen del sistema de protección.

- Los jóvenes participantes en el programa se caracterizan por padecer discapacidad, adicciones, historial de sufrimiento y malestar psicológico, situación de asilo, con medidas judiciales, etc. Estas situaciones características han aumentado respecto al año anterior; así, por ejemplo, los jóvenes con problemáticas de salud mental han incrementado dos puntos porcentuales, pasando de 15,6% en 2019 a 17,6% en 2020.

- Predominio de jóvenes que estudian (ya sea que sólo estudian o lo compaginan con el trabajo). Estos son valores siempre superiores al 65% excepto en 2013, y obteniendo valores de más del 70% en 2017 y 2018. Como mínimo, una quinta parte del volumen de jóvenes trabaja (solo en 2013 se registró un valor inferior al 20%). Descenso progresivo del porcentaje de jóvenes que ni estudia ni trabaja (aunque en 2019 hubo un repunte importante respecto a la tendencia a la baja iniciada a partir de 2016).

- La temporalidad en los contratos es predominante en el conjunto de las contrataciones, ya que representan más de la mitad, concretamente el 67,9% (un crecimiento de 15% más respecto al año 2019). Los contratos indefinidos representan casi una cuarta parte, un 22,3% del total, y el resto corresponden a contratos de prácticas y otras tipologías de contratos.

Por su parte, el informe de la Cruz Roja Española (Gil et al., 2019), hace una radiografía de las dificultades con las que se encuentra el colectivo de los jóvenes extutelados; así, indican que el mercado laboral está restringido para la juventud en general y presenta todavía más dificultades para el caso de las y los jóvenes que dejan de formar parte del sistema de protección. Uno de los obstáculos más importante tiene que ver con el nivel de formación, puesto que para poder tener un trabajo formal uno de los requisitos básicos es haber obtenido el graduado en ESO / Escuela secundaria, cuando no todos lo han conseguido.

Al emanciparse, estos chicos y chicas ven la necesidad de retomar la ESO, pero con la complicación de que necesitan encontrar un trabajo lo más rápido posible. Las opciones laborales son restringidas. Las soluciones más comunes con la que se encuentran estos jóvenes que necesitan de la ayuda de la administración en su proceso de emancipación son:

- La de las prácticas en empresas, por intermediación del Servicio Público de Empleo o alguna entidad gestora de programas de emancipación o de empleo. Los sectores principales son la hostelería o el comercio.
- La economía sumergida, desde trabajos en la agricultura, reparto a domicilio, limpieza, hostelería, etc.

La respuesta administrativa a los jóvenes extutelados en Andalucía: Programa +18

En la región de Andalucía, la atención a este colectivo queda estructurada de la forma que se especifica a continuación:

- Medidas de alta intensidad
- Tiempo de permanencia limitado; excepcionalmente hasta los 25 años.
- Para jóvenes tutelados de 16-17 años; extutelados hasta los 20 años; mayores de 18 años extutelados procedentes de acogimiento familiar. Medidas: A través de un recurso específico de acogimiento residencial; incorporándose a un piso temporalmente con el objetivo de prepararse para la vida autónoma, trabajando la maduración personal, habilidades

de vida cotidiana, apoyo a la inserción social y laboral. Reciben manutención, formación y asesoramiento, apoyo económico y material; orientación laboral. En definitiva, se trata de asegurar una atención integral que se traduce en la cobertura de todas las necesidades para jóvenes que han tenido que abandonar los centros de menores y carecen de cualquier posibilidad para vivir de forma autónoma cuando cumplen los dieciocho años.

- Requiere el compromiso voluntario de cada joven.
- Medidas de baja intensidad
- Tiempo de permanencia limitado por 2 o 3 años.
- Se desarrolla a través de centros de día. Medidas: Ofrecen orientación y acompañamiento en la búsqueda de empleo; formación para acceder al mercado laboral; habilidades para la vida cotidiana; asesoramiento y apoyo psicológico; apoyo a la integración social y laboral; gestión de recursos; etc. En definitiva, se implementan acciones centradas en el acompañamiento en su proceso de autonomía plena, la formación integral no formal y becas para su formación y alquiler de una vivienda, entre otras.
- Requiere el compromiso voluntario de cada joven.

Es importante tener en cuenta que en Andalucía, la ya derogada Ley 1/1998 de 22 de Abril de los Derechos y la Atención al Menor, establece en su art. 37.2 que en todo caso, durante el año siguiente a la salida de los menores de un centro de protección, la Administración de la Junta de Andalucía efectuará un seguimiento de aquéllos al objeto de comprobar que su integración socio-laboral sea correcta, aplicando la ayuda técnica necesaria", y en su art. 19.1.f) que "se potenciará el desarrollo de programas de formación profesional e inserción laboral de los menores sometidos a medidas de protección, con el fin de facilitar su plena autonomía e integración social al llegar a su mayoría de edad". En la Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía, se establece en el art. 127 que "Tras alcanzar la mayoría de edad, durante al menos un año la Administración de la Junta de Andalucía, en colaboración con los servicios sociales de las Entidades Locales, realizarán un seguimiento del proceso de integración social de las personas que hayan estado bajo su

tutela o guarda, ofreciéndoles los apoyos necesarios para facilitar un adecuado ajuste a su nueva situación personal y familiar."

En este marco, una mención especial tiene el artículo 123 de la referida Ley, en el que se desarrolla aspectos fundamentales para la preparación para la vida independiente, interesándonos especialmente los siguientes puntos:

"1) La consecución de la autonomía personal, plena integración social y laboral, y preparación para la vida independiente son de máxima prioridad en el proceso de atención integral de adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial y familiar. 2) Los programas de preparación para la vida independiente irán destinados tanto a la población menor de edad con una medida de protección como a las personas que han estado bajo la tutela de la Junta de Andalucía como máximo hasta los veinticinco años. 5) Las personas menores que se encuentren bajo la tutela de la Junta de Andalucía, una vez alcanzada la mayoría de edad, hasta los veinticinco años, se podrán beneficiar como destinatarios preferentes de las prestaciones de carácter contributivo o no contributivo y de empleo, ayuda al alquiler y al acceso a la vivienda, con el fin de complementar estos programas de preparación para la vida independiente. 9) La Administración de la Junta de Andalucía favorecerá su integración laboral incluyendo la referencia a las personas jóvenes que estén bajo su tutela, como la de los extutelados en el mercado laboral, como un criterio de índole social en las prescripciones técnicas de los contratos que celebre. 10) Para favorecer la inserción de las personas jóvenes extuteladas en el mercado laboral las administraciones públicas podrán conceder ayudas y subvenciones a las empresas y entidades para la contratación de estos jóvenes."

Con este objetivo se desarrolla el Programa de Mayoría de Edad para jóvenes que son o han sido tutelados y tuteladas (P+18), el cual nace a raíz del análisis de las necesidades individuales detectadas en este grupo de personas, que, al cumplir los 18 años, son consideradas por la legislación vigente como sujetos que ya han alcanzado la madurez y, por tanto, con plena capacidad para vivir de forma autónoma pero que requieren de unas mínimas garantías para su plena integración sociolaboral.

Los objetivos fundamentales que se trabajan con este colectivo en los programas de emancipación son básicamente cuatro:

- La maduración y el desarrollo personal y social.

- La orientación vocacional y la formación para el empleo.
- Consecución de recursos básicos, especialmente la vivienda.
- Acceso al empleo.

Atendiendo a lo detallado en los apartados anteriores, resulta imprescindible plantearse qué factores han de tenerse en cuenta para favorecer la inserción sociolaboral de estos jóvenes teniendo en cuenta los siguientes principios fundamentales:

- Características y necesidades que presenta el joven en cuestión. La historia de vida personal es algo que no se puede obviar y más cuando es necesario compensar competencias, habilidades y actitudes no adquiridos a lo largo de su desarrollo por determinadas circunstancias sociopersonales y familiares. En este sentido, resulta imprescindible habilitar recursos que favorezcan dicho aprendizaje.
- Exigencias de la sociedad de deberes y derechos, y requisitos propios del mercado laboral. Este principio es fundamental puesto que si no se tiene en cuenta se desfocaliza y descontextualiza la intervención que justifica las implementaciones programáticas planteadas con estos jóvenes.
- Posibilidades reales y potenciales de los recursos de atención a los jóvenes extutelados para consolidar con acciones realistas las propuestas interventivas con dichos jóvenes.

Siguiendo a Sàlvia (2021), el trabajo especializado con los jóvenes extutelados atiende a los siguientes criterios fundamentales:

- Tienen como objetivo facilitar la emancipación para alcanzar una vida independiente y autónoma.

- La metodología de base es la atención individualizada, de acuerdo con las características y necesidades de cada uno.
- Se realiza un seguimiento personalizado por parte de profesionales especializados, detallando un itinerario de emancipación con objetivos y acciones concretas a desarrollar.
- Equipo multiprofesional de apoyo.
- Necesidad del compromiso responsable del propio joven en su proceso de emancipación.
- Se trabaja su acceso al mercado laboral y se trata de un apoyo estrechamente vinculado al formativo.
- Se intenta que sea a través de la formación y la realización de prácticas laborales desde dónde se consiga acceso al trabajo.
- se trabajan los hábitos laborales para mantener los puestos de trabajo conseguidos.
- Gestión de recursos y medios económicos transitorios que posibiliten poder continuar con el proceso de emancipación encaminado a la independencia económica (becas de estudio, becas salario vinculadas a actividades formativas, ayuda al desinternamiento, etc.).
- Acompañamiento y asesoramiento para la búsqueda de vivienda en el mercado inmobiliario actual.
- En su caso, ofrecer una vivienda digna mientras la persona joven finaliza su itinerario.
- proporcionar orientación y realizar acciones educativas que les permitan adquirir las habilidades, conocimientos y competencias básicas necesarias para favorecer su integración social y laboral y mejorar así su empleabilidad.

Conclusiones

La orientación laboral es un recurso y procedimiento educativo fundamental para las personas en determinados momentos clave de sus vidas, y más aún cuando estas personas se caracterizan por historias vitales de extrema vulnerabilidad que la sitúa en riesgo de exclusión social y personal.

La urgencia de todo el proceso aboca, muchas veces, a orientar al joven a salidas laborales inmediatas que, al menos, den cierta oportunidad y holgura al joven en su proceso de inserción laboral y social.

Estamos de acuerdo con Sevillano, Ballesteros y González (2021) y con Sevillano y Ballesteros (2017), cuando proponen como propuesta de mejora que

"La Administración correspondiente ha de implicarse tanto con los jóvenes que tutela como con los orientadores y educadores responsables, para que reciban todos los apoyos necesarios. Se realicen campañas de concienciación y sensibilización social para que la realidad de los jóvenes extutelados sea conocida y valorada. [...] Las leyes de presupuestos doten de una mayor partida presupuestaria a los programas de transición a la vida adulta para jóvenes extutelados, así como que la Administración tenga en cuenta las necesidades de estos programas a la hora de establecer las subvenciones y dar continuidad a aquellos que llegan a la mayoría de edad y que supuestamente salen de la tutela de las Administraciones" (p. 166).

En síntesis, el colectivo de los jóvenes extutelados es uno de los grupos que necesitan actuaciones preferentes caracterizadas por acciones habilitadoras que acompañen y coadyuven en el proceso de inserción social y laboral. No obstante, resulta una intervención que requiere una importante atención y dedicación debido a que interactúan diversos factores personales, sociales, laborales y culturales; destacando como uno de los más importante el hecho disponer de un diseño de intervención socio educativa que contemple globalmente también aquellos requerimientos y factores necesarios de tiempo y de apoyo sociofamiliar.

El proceso orientador buscará colaborar para que sea el propio usuario el que tome sus decisiones en forma autónoma y responsable, con la confianza y conocimiento de saber que cuenta con las aptitudes y herramientas necesarias para que sean beneficiosas y respetuosas de sus intereses y necesidades.

Referencias

Arnau, L., y Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth-th.2015.03.027>

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.

Butterworth, S., Singh, S. P., Birchwood, M., Islam, Z., Munro, E., Vostanis, P., Simkiss, D. (2017). Transitioning careleavers with mental health needs: 'they set you up to fail!'. *Child and Adolescent Mental Health* 22, 138–147. <https://doi.org/10.1111/camh.12171>

Comasòlivas, A., Sala-Roca, J., Marzo, T.E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10

Camps i Cervera, V. (2014). Informar con criterio. *Temas para el debate*, Nº. 234 (mayo), 2014 (Ejemplar dedicado a: Medios de comunicación y poder), págs. 25-27

Chisvert, M^a. J. (2014). Revision del Desarrollo de la Orientacion Sociolaboral como Política Activa de Empleo. *Revista Española de Orientacion y Psicopedagogia*, 25(1), 8-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12010>

Cuenca-París, M. E.; Campos-Hernando, G. y Goig-Martínez, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educación XX1*, 21(1), 321-344, <https://doi.org/10.5944/educXX1.20201>

Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 13-29.

- Dumart, A. C., Donati, P. y Crost, M. (2011). After a long-term placement: investigating educational achievement, behaviour and transition to independent living. *Children and Society*, 25, 215-227. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00283.x>

- Fernández-Batanero, J. M. (2020). Tareas de orientación y aprendizajes transversales. *Innovación Educativa*, 30, 7-20. <https://doi.org/10.15304/ie.3>

- Gallardo Garranzo, F. (2020). *Orientación sociolaboral: teoría y práctica*. España: Formación Alcalá

- García-Moro, F. J., Nicoletti, J.A. y Gadea, W. (2022). Educación de calidad, contextos sociales e inclusión. *CyTA*. Vol. 21, N°1

- García-Moro, F. J. (2021). Education for Change in a Hyperconnected Society: When the Other is Virtualized. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.39>
- García Moro, F. J. (2019). De la crítica del pensamiento al pensamiento crítico. *RES, Revista de Educación Social*, 29, pp. 110-114. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1246>.
- Garcia, L. (2016). *El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso en instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Gil, P., Grané, A., Malgesini, G., Monterios, S. y Romera, R. (2019). *Boletín de vulnerabilidad social nº19. Jóvenes en procesos de extutela y/o riesgo social*. Cruz roja Española. <https://www2.cruzroja.es/vulnerabilidad/boletines>
- Goig-Martínez R. y Martínez-Sánchez I. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión "vida residencial". *Bordón*, 71(2):71-74. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905>
- Jackson, S. (2007) Careleavers, exclusion and access to higher education' In D.Abrams, J.Christian and D. Gordon (eds) *Multidisciplinary Handbook of Social Exclusion*, pp. 116-31. Chichester: Wiley.
- Jariot, M., Rodríguez, M., Sala, J. y Villalba, A. (2008). El proceso de desinternamiento de jóvenes ex tutelados para favorecer una inserción sociolaboral positiva. Análisis de la situación actual en los centros residenciales de acción educativa de Cataluña. *Bordón*. 60(3), 49-65. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29000>
- Jariot, M., Sala, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26, 90-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15218>
- Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1998-14944
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-8470
- Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía. BOE núm. 189, de 09 de agosto de 2021. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-13605
- Lipshits-Brazilier Y. (2018) Coping with Career Indecision Among Young Adults: Implications for Career Counseling. In: Cohen-Scali V., Rossier J., Nota L. (eds) *New*

perspectives on career counseling and guidance in Europe. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_5

López, V. (2014). Factores que favorecen la inclusión social de los jóvenes procedentes del sistema de protección, beneficiarios del servicio de transición a la vida adulta de la Fundación ADSIS. *Humanismo y trabajo social*, 14, 349-357.

López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29, 187-196. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>

Martín-Cabrera, E., Gonzalez-Nava, P., Chirino-Alemán, E. y Castro-Sánchez, J.J.(2020)Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. SIPS- *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 101-111. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08

Martín, E. y Dávila, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20, 229-235.

Martínez, A., (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación profesional y su inclusión en el mercado laboral (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada, Granada. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/30837>

Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352. <http://hdl.handle.net/11162/94119>

Melkman, P. (2017). Childhood adversity, social support networks and well-being among youth aging out of care: an exploratory study of mediation. *Child Abuse and Neglect*, 72, 85-97. <https://doi.org/j.chiabu.2017.07.020>.

Milot-Lapointe, F., Le Corff, Y. and Savard, R. (2019), A Study of Clinical Change in Individual Career Counseling. *The Career Development Quarterly*, 67, 357-364. <https://doi.org/10.1002/cdq.12204>

Milot-Lapointe, F., Réginald Savard, R., Le Corff, Y. (2018) Intervention components and working alliance as predictors of individual career counseling effect on career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 15-24, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.001>.

Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work* 16, 6–21. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722981>

Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados. Informes, estudios e investigación 2011*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3689

Morales-Muñoz, M.A. y Parra-González, E. (2020). Orientación Académica y Profesional a los Menores Extranjeros No Acompañados. *International Journal of New Education*, 5, 31-41. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.7772>

Observatorio de la Infancia (2020). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 22. Datos 2019*. Vicepresidencia segunda del Gobierno. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Servicio de publicaciones. <https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/estadisticas/estadisticas/home.htm>

Pámies, M. y Galindo, C. (2015). Tutoría como herramienta académica del desarrollo de competencias transversales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 165-178. <https://doi.org/10.35362/rie681179>

Petrie, P. y Simon, A. (2006). Residential care: Lessons from Europe. In E. Chase, A. Simon and S. Jackson (eds.), *In Care and After: a Positive Perspective*. Routledge.

Piqueras-Gómez, R., Carrasco-Hernández, A., Rodríguez-Arias, Palomo, J. L., Altuna Urcelay, Ángel. (2021). Evaluación de conductas y actitudes de búsqueda de empleo. Revisión y validación de tres escalas para la orientación profesional. *REOP-Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 32(2), 69–90.

Rodríguez García de Cortázar, A. y Ruiz Benítez, B. (2021). Maltrato y protección. *Informe OIA 2021*. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Observatorio de la Infancia en Andalucía. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía.

Sàlvia, J. (Coord.) (2021). Jóvenes en proceso de emancipación: análisis de resultados. Encuesta FEPA 2020. *FEPA*. <https://www.fepa18.org/es/encuesta-anual-fepa/>

Sánchez, J. L.; Farrán, X. C.; Baiges, E. B. y Suárez-Guerrero, Cr. (2019). Tratamiento crítico de la información de estudiantes universitarios desde los entornos personales de aprendizaje. *Educação e Pesquisa*, 45, e193355. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945193355>

Sevillano-Monje, V., Ballesteros-Moscósio, M.-Á., y González-Monteagudo, J. (2021). Programa de transición a la vida adulta en Andalucía: Percepción de

profesionales y extutelados. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVII(2), 39-53.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/35898>

Sevillano-Monje, V. y Ballesteros-Moscós, M.Á. (2017). Los programas de transición a la vida adulta y de orientación laboral para los jóvenes extutelados. En *XXX Congreso Internacional de Pedagogía Social. Pedagogía Social y Desarrollo Humano* (159-167), Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Suárez Sandomingo, J.M. (2009). Algunos modelos de programas de inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados en España. *IPSE-ds*, 2, 39-61
https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/10513/1/555289_00002_0003.

Suárez-Ortega, M., Sánchez-García, M.F. y García-García, M.C. (2016). Caracterización de buenas prácticas y necesidades de mejora en los servicios de orientación para el empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3),43-60.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338250662004>

Tintaya, P. (2016). Orientación profesional y satisfacción vocacional. *Revista de Investigación Psicológica*,15, 48. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttextpid=S222330322016000100004lng=estlng=es

Wolton, D. (2010). *Informar no es comunicar*. Gedisa

TDAH en la infancia, ¿cómo es su impacto en la dinámica familiar?

Buscando respuestas en una revisión bibliográfica

Rocío Lago Urbano

Universidad de Huelva - España

Patricia Solís García

Universidad Internacional de La Rioja – España

Almudena Garrido Fernández

Universidad de Huelva - España

TDAH: conceptualización e ideas claves

Desde hace décadas, el interés por conocer el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (en adelante TDAH) ha ido en aumento dada su alta prevalencia e influencia en sus contextos de desarrollo. Este trastorno se inicia en la infancia y se caracteriza por un nivel de impulsividad, actividad y atención no adecuados con relación al nivel de desarrollo de la persona. Del mismo modo, suelen mostrar también dificultades en su ajuste social, emocional y comportamental, que pueden agravarse en caso de no contar con una intervención adecuada (Bakker y Rubiales, 2012; Menéndez, 2001; Molina y Maglio, 2013).

Las evidencias disponibles hasta el momento sobre el desarrollo del TDAH han hecho posible que deje de conceptualizarse como un trastorno de conducta y pase a ser considerado un trastorno del neurodesarrollo (American Psychiatric Association [APA], 2013; Casas-Brugué y Ramos-Quiroga, 2007; Guía de Práctica Clínica sobre el TDAH, 2010). Se estima entre un 3-7% en menores en edad escolar (APA, 2013) presenta TDAH. No obstante, si tomamos como referencia la CIE-10 (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2010), la prevalencia del TDAH oscila en torno al 1-2%, y según la revisión de Biederman y Faraone (2005), la tasa se sitúa entre el 8-12% a nivel mundial. Profundizando en este aspecto, Kadesjo y Gillberg (2001), expusieron que el 87% de niños que cumplían todos los criterios de TDAH tenían, al menos, un diagnóstico comórbido, y que el 67% cumplían los criterios para, dos trastornos comórbidos, como mínimo. Siguiendo esta línea, diversas investigaciones muestran que los niños y adolescentes con presentación combinada son los que poseen mayores dificultades en todas las áreas del desarrollo (Presentación et al., 2006; Flores, 2009).

Además, el TDAH presenta diferencias de género con mayor predominio entre los chicos que, según los estudios analizados, puede llegar a alcanzar la proporción de 3 a 1 en muestras poblacionales y 10 a 1 en clínicas (Biederman et al., 2002). Con relación a los síntomas centrales del trastorno la evidencia científica también destaca la existencia de diferencias comportamentales. En este sentido, Biederman et al. (2002), comprobaron que las niñas tendían a una mayor falta de atención y los niños a un mayor componente de hiperactividad-impulsividad. Hallaron que el TDAH con predominio combinado se presentaba con mayor frecuencia en niños que en niñas (80% frente al 65%), la presentación con predominio de falta de atención era más habitual en niñas que en niños (30% frente al 16%), y la hiperactiva-impulsiva se encontraba tanto en las niñas (5%) como en los niños

(4%). Del mismo modo, en relación a la severidad de los síntomas del TDAH parece ser más acusada en los niños en comparación con las niñas (Arnett et al., 2015; Willcutt et al., 2010).

Impacto del TDAH en diversas áreas del funcionamiento familiar

No son pocas las investigaciones que apuntan a una fuerte asociación entre un funcionamiento familiar pobre y la presencia de la sintomatología del TDAH (Coghill et al., 2008; Cussen et al., 2012; Foley, 2011; Lemelin et al., 2009; Limbers et al., 2011; Pressman et al., 2006). Este trastorno del neurodesarrollo puede ser considerado como un factor de riesgo para las personas que forman parte del contexto familiar, siendo familias que generalmente presentan mayores dificultades en la comunicación, control conductual, resolución de conflictos, implicación afectiva (Mohammad y Kasaei, 2013) e incluso con influencia en la evolución del propio trastorno.

Figura 1. *Impacto del TDAH en la vida familiar.*



Estudios internacionales centrados en el impacto del TDAH en la vida familiar, como el llevado a cabo en 2004 por la Federación Mundial de la Salud Mental (WFMH) “Convivir con el TDAH: desafíos y esperanzas” (citado en Grau, 2007), se centró en tratar de aumentar la conciencia y comprensión del impacto del TDAH en los niños y sus familias. Para alcanzarlo entrevistaron a casi 1000 familias de niños con TDAH en nueve países diferentes (Australia, Alemania, Canadá, Estados Unidos, España, Italia, México, Países Bajos y Reino Unido). Entre sus resultados destaca el sentimiento de gran preocupación por el trastorno de su hijo en la mayoría de los padres (88%); un 87% se sentía más bien preocupado por sus estudios; y un 58% consideraba que su hijo había sufrido exclusión en actividades sociales por tener TDAH. Al mismo tiempo, el 60% de los padres consideraban que las actividades en

familia se ven afectadas y el 50% que las relaciones con su pareja se habían visto influidas negativamente.

De manera más concreta, la sintomatología TDAH tiene un impacto en la relación de pareja, con más enfrentamientos con relación a la educación de sus hijos. Diversos trabajos revelan que esto ocurre porque los padres discrepan en el modo de proceder y educar a su hijo con TDAH, lo que conlleva en más enfrentamientos y discusiones afectando a la relación de pareja (Davis et al., 2012; Johnston y Mash, 2001; Roselló et al., 2003).

Asimismo, impacta en la relación con los hermanos que expresan una convivencia más problemática y marcada por el conflicto en comparación con otras familias (Mikami y Pfiffner, 2008; Roselló et al., 2003; Smith et al., 2002). Estas investigaciones recogen que la mitad de los niños con TDAH mantiene relaciones negativas con sus hermanos. Asimismo, investigaciones más recientes apuntan que la ayuda en el cuidado del hijo con TDAH por parte de sus hermanos puede reducir a su vez el estrés de los padres y los sentimientos negativos de éstos hacia el niño (Fleck et al., 2015).

El trabajo de Córdoba y Verdugo (2003) puso de manifiesto cómo los hermanos, sobre todo los mayores, se auto-responsabilizaban por el cuidado continuado de su hermano con TDAH, presentando un alto compromiso con sus necesidades especiales y un conocimiento suficiente sobre el trastorno. En relación con los momentos de juego, entendían que su hermano con TDAH no sabe perder y, en ocasiones, decidían dejarlos ganar. Igualmente, consideraban que sus padres dedicaban más tiempo a su hermano con TDAH.

Respeto a las relaciones con la familia extensa destaca principalmente el conflicto con los abuelos que puede explicarse por la necesidad de estos de un ambiente calmado y sosegado difícil de conseguir, en muchas ocasiones, cuando se manifiesta el TDAH. Ello puede generar que la familia se aleje de su familia extensa por falta de apoyo y comprensión (Córdoba y Verdugo, 2003).

La vida social también se ve afectada, las salidas con la familia son menos frecuentes, y/o se evaden situaciones como llevar amigos a casa o salir con el hijo, dada la continua exposición a la crítica social por las conductas inapropiadas de sus hijos que deben explicar continuamente a los demás (Anjum y Malik, 2010; Davis et al., 2012; Johnston y Mash, 2001; Wiener et al., 2016). La publicación del Informe del Proyecto PANDAH sobre el TDAH en España resaltó la falta de sensibilización y el todavía escaso conocimiento sobre el TDAH a nivel social. Esto conlleva a la estigmatización de las personas que lo padecen y

conviven con el trastorno, incrementando las dificultades de ajuste a su entorno (Soutullo et al., 2013).

Por otro lado, la literatura científica recoge que tener un hijo con TDAH puede llegar a impactar negativamente en los sentimientos y actitudes de competencia parental (Anjum y Malik, 2010; Counts et al., 2005; McLaughlin y Harrison, 2006; Roselló et al., 2003; Whalen et al., 2006; Wiener et al., 2016). En este sentido, hay que destacar el trabajo realizado por Podolski y Nigg (2001) quienes hallaron que los padres y madre de menores con TDAH declaraban mayor falta de satisfacción con su rol parental que los padres de los menores control. Además, algunos trabajos señalan la presentación combinada como aquella como mayor impacto en la vida familiar, provocando un sentido de competencia parental más pobre y mayores niveles de estrés (Podolski y Nigg, 2001; Presentación et al., 2006).

Con relación a la economía familiar, la persistencia de este trastorno a lo largo del ciclo vital puede llegar a suponer una carga económica importante ya sea por gastos directos (tratamientos médicos y/o psicoeducativos) e indirectos (reducción jornada laboral de los progenitores) (Fleck et al., 2015; Le et al, 2014). Muchas de estas familias necesitan reducir su jornada laboral para atender a su hijo o bien cambiar a otro tipo de trabajo en el que la conciliación con los cuidados sea posible. El equipo de Swensen et al. (2003) hallaron que el gasto medio anual -directo e indirecto- de estas familias llegaba a doblar, o incluso triplicar, los gastos en comparación con las familias con hijos con desarrollo normativo. Más concretamente, el informe del Proyecto PANDAH (Soutullo et al., 2013) reveló que el tratamiento de fármacos cuesta una media de 50 euros mensuales a cada familia, pudiendo variar según cada comunidad autónoma. El sistema de salud público ofrece recursos, si bien limitados, a los que pueden acogerse las familias como es el caso de la terapia psicológica. No obstante, las familias también necesitan de intervención y dotarse de recursos para afrontar el día a día.

A modo de conclusión

Tras este recorrido por la literatura científica ha quedado patente que el TDAH tiene un impacto no solo en la persona que lo padece, también en las personas con las que convive y, especialmente, en el contexto familiar. Muchas de estas dinámicas familiares se ven alteradas llegando a producir mayor estrés en los padres y sentimientos más negativos en su competencia parental. Del mismo modo, se extrae la necesidad de desarrollar instrumentos

que integren la evaluación simultánea de diferentes dimensiones de la vida familiar en las que puede estar ejerciendo su influencia la presencia del TDAH (Lago Urbano, 2017).

Si bien pudiera parecer un panorama desalentador, la investigación recoge que dotar a las familias de formación y entrenamiento a los padres en herramientas y recursos tiene un reflejo tanto en los comportamientos de estos como en el de los menores, llegando a reducir incluso el estrés parental (Bloomfield y Kendall, 2012; Fabiano et al., 2009; Gerdes et al., 2012; Lee et al., 2012; Pelham y Fabiano, 2008). Este tipo de intervenciones han de concentrar técnicas conductuales, de resolución de conflicto, técnicas de relajación, etc., en el que el terapeuta asuma un papel psicoeducativo dirigido no solo al entrenamiento del menor, sino de la totalidad de la familia, siendo esto factor clave en el éxito de la intervención. Es importante escuchar cómo se sienten las familias, cuáles son sus inquietudes, expectativas y retos. En este sentido, los programas de parentalidad conscientes y la terapia basada en la atención plena han demostrado resultados eficaces como herramientas claves para el desarrollo modelos de regulación adecuados. (Corthorn y Milicic, 2016; Haydicky et al., 2015; Singh et al., 2010).

No existen recetas mágicas en la crianza, para el TDAH tampoco. Sin embargo, sí existen grupos de apoyos y centros psicopedagógicos que pueden acompañar a las familias en este laborioso camino. El contexto familiar ha de ser un factor de protección en el desarrollo de cualquier menor, ejerciendo un efecto positivo en todas las áreas del desarrollo.

Referencias

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ª Ed.). American psychiatric press.

Anjum, N., y Malik, F. (2010). Parenting practices in mothers of children with ADHD: Role of Stress and Behavioral Problems in children. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 8 (1), 18-38.

<http://search.proquest.com/docview/921996575?accountid=14549>

Arnett, A. B., Pennington, B. F., Willcutt, E. G., DeFries J. C., y Olson, R. K. (2015). Sex differences in ADHD symptom severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(6), 632-639. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12337>

- Bakker, L., y Rubiales, J. (2012). Autoconcepto en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia psicológica*, 4 (1), 5-11. <https://doi.org/10.5872/psiencia/4.1.21>
- Biederman, J., Mick, E., Faraone, S. V., Braaten, E., Doyle, A., Spencer, T., Wilens, T. E., Frazier, E., y Johnson, M. A. (2002). Influence of gender on Attention Deficit Hyperactivity Disorder in children referred to a psychiatric clinic. *American Journal of Psychiatry*, 159, 36-42.
- Biederman, J., y Faraone, S. V. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder. *Lancet*, 366 (9481), 237-248. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)66915-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66915-2)
- Bloomfield, L. y Kendall, A. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary Health Care Research & Development*, 13 (4), 364-372. <https://doi.org/10.1017/S1463423612000060>
- Casas-Brugué, M., y Ramos-Quiroga, J. A. (2007). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Neuro Classics*. <http://www.neuroclassics.org/>
- Coghill, D., Soutullo, C., d'Aubuisson, C., Preuss, U., Lindback, T., Silverberg, M., y Buitelaar, J. (2008). Impact of attention-deficit/hyperactivity disorder on the patient and family: results from a European survey. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2, 31. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-31>
- Córdoba, L., y Verdugo, A. (2003). Aproximación a la calidad de vida de familiares de niños con TDAH: un enfoque cualitativo. *Revista Siglo Cero*, 34, 19-33.
- Corthorn, C., y Milicic, N. (2016). Mindfulness and parenting: A correlational study of non-meditating mothers of preschool children. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1672–1683. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0319-z>.
- Counts, C. A., Nigg, J. T., Stawicki, J. A., Rappley, M. D., y Von Eye, A. (2005). Family adversity in DSM-IV ADHD combined and inattentive subtypes and associated disruptive behavior problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44 (7), 690-698. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000162582.87710.66>

- Cussen, A., Sciberras, E., Ukoumunne, O. C., y Efron, D. (2012). Relationship between symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and family functioning: A community-based study. *European Journal of Pediatrics*, 171 (2), 271-280.
<https://doi.org/10.1007/s00431-011-1524-4>
- Davis, C., Claudius, M., Palinkas, L. A., Wong, B., y Leslie, L. K. (2012). Putting families in the center: Family perspectives on decision making and DHD and implications for ADD care. *Journal of Attention Disorders*, 16 (8), 675-684.
<https://doi.org/10.1177/1087054711413077>
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Jr., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., y O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29 (2), 129-140.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.11.001>
- Fleck, K., Jacob, C., Philipsen, A., Matthies, S., Graf, E., Hennighausen, K.,... Jans, T. (2015). Child impact on family functioning: a multivariate analysis in multiplex families with children and mothers both affected by attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 7 (3), 211-233. <https://doi.org/10.1007/s12402-014-0164-8>
- Flores, J.C. (2009). Características de comorbilidad en los diferentes subtipos de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 21 (4), 592-597.
- Foley, M. (2011). A comparison of family adversity and family dysfunction in families of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and families of children without ADHD. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16, 39-49.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2010.00269.x>
- Gerdes, A. C., Haack, L. M., y Schneider, B. W. (2012). Parental functioning in families of children with ADHD: Evidence for behavioral parent training and importance of clinically meaningful change. *Journal of Attention Disorders*, 16 (2), 147-156.
<https://doi.org/10.1177/1087054710381482>

- Grau, M. D. (2007). *Análisis del contexto familiar en niños con TDAH*. [Tesis doctoral. Servei de Publicacions. Universitat de Valencia].
<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10230/grau.pdf?sequence=1>
- Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes. Fundació Sant Joan de Déu, Coordinador. Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Agència d'Informació, Avaluació i Qualitat (AIAQS) de Catalunya; 2010. Guías de Práctica Clínica en el SNS: AATRM N° 2007/18.
http://www.gencat.cat/salut/depsan/units/aatrm/pdf/gpc_tdah_hiperactividad_aiaqs2010_compl.pdf
- Haydicky, J., Shecter, C., Wiener, J., y Ducharme, J. M. (2015). Evaluation of MBCT for adolescents with ADHD and their parents: Impact on individual and family functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 24(1), 76–94.
<https://doi.org/10.1007/s10826-013-9815-1>.
- Johnston, C., y Mash, E. J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4 (3), 183-207. <https://doi.org/10.1023/A:1017592030434>
- Kadesjö, B., y Gillberg, C. (2001). The comorbidity of ADHD in the general population of Swedish school-age children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (4), 487-492. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00742>
- Lago-Urbano, R. (2017). *Funcionamiento familiar y ajuste psicológico de niños y adolescentes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/14780>
- Le, H. H., Hodgkins, P., Postma, M. J., Kahle, J., Sikirica, V., Setyawan, J., . . . Doshi, J. A. (2014). Economic impact of childhood/adolescent ADHD in a european setting: The netherlands as a reference case. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23 (7), 587-598. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0477-8>

- Lee, P., Niew, W., Yang, H., Chen, V. C., y Lin, K. (2012). A meta-analysis of behavioral parent training for children with attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 33 (6), 2040-2049.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.011>
- Lemelin, G., Lafortune, D., Fortier, I., Simard, L., y Robaey, P. (2009). Étude du fonctionnement familial et de la symptomatologie des enfants présentant un TDA/H. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, 392-403.
<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2009.04.007>
- Limbers, C. A., Ripperger-Suhler, J., Boutton, K., Ransom, D., y Varni, J. W. (2011). A comparative analysis of health-related quality of life and family impact between children with ADHD treated in a general pediatric clinic and a psychiatric clinic utilizing the PedsQL. *Journal of Attention Disorders*, 15 (5), 392-402.
<https://doi.org/10.1177/1087054709356191>
- McLaughlin, D.P., y Harrison, C.A. (2006). Parenting practices of mothers of children with ADHD: The role of maternal and child factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 11 (2), 82-88.
- Menéndez, I. (2001). Trastorno de déficit de atención con hiperactividad: clínica y diagnóstico. *Revista de Psiquiatría del Niño y del Adolescente*, 4 (1), 92-102.
- Mikami, A. Y., y Pfiffner, L. J. (2008). Sibling Relationships among Children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11 (4), 482-492.
<https://doi.org/10.1177/1087054706295670>
- Mohammad, E., y Kasaei, F. (2013). Family functioning in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1864-1865.
- Molina, M. F., y Maglio, A. N. (2013). Características del autoconcepto y el ajuste en las autopercepciones de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad de Buenos Aires. Cuadernos de Neuropsicología. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7 (2), 50-71. <https://doi.org/10.7714/cnps/7.2.203>

- Organización Mundial de la Salud (2010). *Guía de bolsillo de la Clasificación CIE-10. Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento con glosario de términos y criterios diagnósticos de investigación*. CIE-10: CDI-10. Médica Panamericana.
- Pelham, W. E., Jr., y Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37 (1), 184-214. <https://doi.org/10.1080/15374410701818681>
- Podolski, C., y Nigg, J. T. (2001). Parent stress and coping in relation to child ADHD severity and associated child disruptive behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 503-513.
- Presentación, M. J., García, R., Miranda, A. Siegenthaler, R., y Jara, P. (2006). Impacto familiar de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado: efecto de los problemas de conducta asociados. *Revista de Neurología*, 42 (3), 137-143.
- Pressman, L. J., Loo, S. K., Carpenter, E. M., Asarnow, J.R., Lynn, D., McCracken, J. T., McGough, ... Smalley, S. L. (2006). Relationship of Family Environment and Parental Psychiatric Diagnosis to Impairment in ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45 (3), 346-354. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000192248.61271.c8>
- Roselló, B., García R., Tárraga, M., y Mulas, F. (2003). El papel de los padres en el desarrollo y aprendizaje de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36 (1), 79-84.
- Singh, N. N., Singh, A. N., Lancioni, G. E., Singh, J., Winton, A. S. W., y Adkins, A. D. (2010). Mindfulness training for parents and their children with ADHD increases the children's compliance. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 157-166. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9272-z>.
- Smith, A. J., Brown, R. T., Bunke, V., Blount, R. L., y Christopherson, E. (2002). Psychosocial adjustment and peer competence of siblings of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Attention Disorders*, 5 (3), 165-177.

- Soutullo, C. (cords.) (2013). *Informe PANDAH. El TDAH en España*. <http://www.pandah.es/>
- Swensen, A. R., Birnbaum, H. G., Secnik, C., Marychenko, M., Greenberg, P., y Claxton, A. (2003). Attention-Deficit hyperactivity disorder: Increased cost for patients and their families. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *42*, 1415-1423. <https://doi.org/10.1097/00004583-200312000-00008>
- Whalen, C. K., Henker, B., Jamner, L. D., Ishikawa, S. S., Floro, J. N., Swindle, R.,... Johnston, J. A. (2006). Toward mapping daily challenges of living with ADHD: Maternal and child perspectives using electronic diaries. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34* (1), 111-126. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9008-5>
- Wiener, J., Biondic, D., Grimbos, T., y Herbert, M. (2016). Parenting stress of parents of adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44* (3), 561-574. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0050-7>
- Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., McGrath, L. M., Chhabildas, N. A., Olson, R. K., DeFries, J. C., y Pennington, B. F. (2010). Etiology and neuropsychology of comorbidity between RD and ADHD: The case for multiple-deficit models. *Cortex. A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, *46* (10), 1345-1361. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.06.009>

**Promoción de la alimentación saludable en los adolescentes:
activos en salud en los Institutos de Enseñanza Secundaria**

Almudena Garrido Fernández

Universidad de Huelva - España

Rocío Lago Urbano

Universidad de Huelva - España

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha catalogado la obesidad infantil como uno de los problemas de Salud Pública más graves del siglo XXI (OMS, 2017). En España, los datos de las Encuestas Nacionales de Salud de los últimos 30 años (1987-2017) muestran el aumento del sobrepeso en la población de 2 a 17 años. La obesidad es algo más frecuente en los niños que en las niñas (Servicio Andaluz de Salud [SAS], 2019). En 2017, el sobrepeso y la obesidad infantil en España afectaban al 28,56 % de la población mientras que en Andalucía la prevalencia era del 33,40 %, es decir, cinco puntos porcentuales más (SAS, 2019).

Varios son los estudios de investigación tanto europeos como nacionales que se han realizado al respecto en los últimos años, destacando el estudio Enkid. Los resultados del este estudio mostraron que la prevalencia de obesidad en la población española en edad infantil y juvenil se estimó en un 13,9 % y en un 12,4 % para el sobrepeso. La obesidad fue más elevada en los varones (15,60 %) que en las mujeres (12,00 %), en los chicos cuyos padres tienen un bajo nivel de estudio y entre los chicos y chicas que no practicaban ningún deporte habitualmente fue más elevada en comparación con los que sí tenían este hábito, especialmente entre los chicos que practicaban actividades deportivas 3 veces a la semana (Serra et al., 2003).

La alimentación es uno de los aspectos del cuidado en la infancia y la adolescencia más relevantes por la implicación que tiene en el desarrollo integral de la persona (González-Rodríguez et al., 2019). La práctica regular de actividad física y una nutrición adecuada son hábitos fundamentales para mejorar la calidad de vida (Garrido-Fernández. et al., 2020a) y reducir algunos problemas de salud pública que afectan a la población mundial, como el sobrepeso y la obesidad. Estos problemas están estrechamente relacionados con dietas de baja calidad y estilos de vida sedentarios (Garrido-Fernández. et al., 2020b; Gil, 2018). En la actualidad, parece existir una mayor conciencia sobre la importancia de adquirir hábitos alimentarios saludables. (González-Rodríguez et al., 2015; White Paper, 2018), sin embargo, los índices de sobrepeso y obesidad siguen aumentando de forma alarmante.

La edad escolar es un momento importante para desarrollar hábitos saludables de alimentación y actividad física, que mejoran la sensación de bienestar al desarrollar con mayor éxito las actividades escolares y reducir el riesgo de enfermedades crónicas en la edad adulta (Domnariu et al., 2013; Spahiu et al., 2014).) En este sentido, llevar a cabo

intervenciones educativas dirigidas a la promoción de una alimentación saludable en adolescentes tiene efectos positivos, y estos son aún mejores si las familias, los maestros y los profesionales de la salud están involucrados en el proceso (Pérez-López et al., 2015)

Sin embargo, la salud alimentaria parece ocupar un lugar poco relevante en el currículum de secundaria, diferenciándose mucho de la implicación existente en etapas más tempranas como en Educación Primaria y/o Infantil. Además, se utilizan enfoques fundamentalmente prescriptivos y recomendaciones inefectivas con respecto a cambios sustanciales en los hábitos de los estudiantes (Lazzeri, 2014).

Alimentación saludable y hábitos alimentarios de los adolescentes españoles

Una alimentación saludable se define como aquella que es capaz de aportar los nutrientes suficientes para realizar las actividades cotidianas de la vida diaria y que se caracteriza por ser variada y equilibrada. Los nutrientes esenciales son las proteínas, hidratos de carbono, lípidos, vitaminas, sales minerales y agua. Los niños necesitan hacer cinco comidas al día, distribuidas en desayuno, merienda de media mañana, almuerzo, merienda y cena. Lo ideal sería consumir abundantes frutas y verduras, alimentos ricos en fibra, algo de lácteos, moderada cantidad de carnes y pescados y reducir el consumo de grasas saturadas (OMS, 2017; SAS, 2019). La pirámide de la alimentación saludable proporciona de forma clara y visual información útil para el seguimiento de lo que podría considerarse una alimentación saludable. La dieta mediterránea, como tal, se define como un conjunto de costumbres dietéticas y gastronómicas ancestrales propias de las zonas que bañan las aguas del mar Mediterráneo (Castro y Garcés-Rimón, 2016).

La dieta mediterránea ha sido ampliamente valorada por cumplir los estándares de lo que podría considerarse una alimentación saludable, caracterizada por los alimentos provenientes de la agricultura, ganadería y pesca de los países mediterráneos, como pueden ser los cereales, frutas y verduras de temporada, los huevos y lácteos, el pescado o el aceite de oliva. Pero no solo el consumo de estos alimentos es lo que la ha convertido en la dieta saludable por antonomasia, sino por la asociación de otros factores como la costumbre de comer en familia o la forma de elaboración de nuestros productos.

La obesidad en la infancia y la juventud acarrea importantes consecuencias para la salud física y emocional de la persona, entre ellas (Castro y Garcés-Rimón, 2016):

- Complicaciones cardiovasculares: Aproximadamente cuatro de cada diez jóvenes españoles están expuestos, desde una edad muy temprana, a factores de riesgo cardiovascular, con efectos negativos a corto / largo plazo, que son potencialmente modificables (Sánchez-Cruz, 2013).

- Diabetes • Asma y problemas respiratorios 31
- Dificultad y problemas para conciliar el sueño.
- Problemas emocionales
- Problemas psicológicos (Depresión, ansiedad)
- Pubertad temprana.

Según la OMS, se define juventud como la etapa posterior a la infancia y que precede a la edad adulta. Incluye la pubertad y la adolescencia (Castro y Garcés-Rimón, 2016). Esta última, es una etapa caracterizada por los cambios físicos y psicológicos y comprende desde los 10 u 11 años a los 19. En lo que a la alimentación se refiere es una etapa crítica. Los y las adolescentes necesitan un mayor aporte de nutrientes vitaminas y minerales. Además, es una etapa de cambios en los patrones dietéticos que se ven influenciados por las relaciones sociales, la preocupación por el aspecto físico o la mayor independencia en la elección de alimentos (Castro y Garcés-Rimón, 2016). Es por ello por lo que mantener unos hábitos alimentarios saludables en estas edades es fundamental, sobre todo, por el impacto que provocan estos hábitos en la edad adulta. Siguiendo con esta idea, uno de los problemas que nos encontramos en la adolescencia es la falta de regularidad con una ausencia importante del desayuno, lo que no está en consonancia con una alimentación saludable, que es aquella que además de incluir alimentos sanos es variada y equilibrada.

En la población adolescente española, los alimentos consumidos se desvían de la dieta mediterránea al exceder de la ingesta calórica recomendada, debido al consumo excesivo de carne, grasas y dulces y la escasez de frutas, cereales, legumbres y pescado (Sánchez-Cruz, 2013; Garrido-Fernández et. al, 2020a). Además, durante el día escolar se caracteriza por la eliminación del desayuno o una ingesta insuficiente, complementada con productos que no se recomiendan en una dieta saludable, y muchos productos que se compran en la cafetería de la

escuela (Serra et al., 2003; Moreno et. al, 2013). Entre las principales causas del aumento de la obesidad juvenil encontramos:

- Abandono de la dieta mediterránea.
- Aumento del consumo de grasas y azúcares simples. Los cambios en las condiciones sociales como la integración de la mujer al mercado laboral y la dificultad de conciliación, hace que sea tentadora la compra de productos elaborados y de fácil conservación (Garrido Fernández et. al, 2020b) Hay una mayor disponibilidad de alimentos procesados y elaborados, un aumento en el precio de los alimentos, agravados por las crisis económicas y un aumento de establecimientos de comida rápida (Ayechu y Durá, 2010).
- Las preferencias individuales de los y las jóvenes, muchas veces influenciados por la fuerza del mercado y la publicidad (Garrido Fernández et. al, 2020b).
- Las familias además disponen de menos tiempo para planificar la alimentación y se dificulta la acción de comer juntos (Garrido Fernández et. al, 2020b; González-Rodríguez et. al, 2015)
- Disminución de la actividad física (aumento del tiempo que se pasa frente a las pantallas de televisión, ordenador, tabletas y móvil, y aumento de la obesidad en la familia.
- Situaciones de estrés familiar, depresión, baja autoestima y otros problemas emocionales (Castro y Garcés-Rimón, 2016).

Estrategias de promoción y activos en salud de una alimentación saludable

Los activos en salud se definen como aquellos recursos que pueden ser usados por la comunidad para mejorar y potenciar el estado de salud de sus miembros. Para lograr una promoción de la salud efectiva es necesaria la colaboración intersectorial de todos los agentes implicados.

Desde etapas muy tempranas, el niño adquiere ciertos hábitos alimentarios dentro de su núcleo familiar y social (Macias et al., 2012). Las estrategias educativas para adquirir hábitos saludables y modificar hábitos nocivos en este rango de edad son esenciales para

mejorar la salud en la población adolescente y en la futura población adulta (Palenzuela, 2014; Gil, 2018), ya que los hábitos adquiridos en la infancia y adolescencia suelen mantenerse en la edad adulta (Rathi et al., 2017,2019, 2020).

En general la alimentación del niño y de la niña en edades tempranas, infantil y primaria, está más controlada tanto por las administraciones educativas como por las propias familias. La promoción de la alimentación saludable es mayor en los centros escolares de primaria que en los de educación secundaria, probablemente debido a una mayor influencia de la administración local y autonómica.

La etapa de transición de educación primaria a la etapa de educación secundaria puede conllevar nuevos hábitos entre los adolescentes, dado que a menudo en esta edad tienen más oportunidad de acceso y elección autónoma a alimentos poco saludables, lo que limita la influencia de los padres en su comportamiento alimentario (Rathi et al., 2016; Pareja et. al, 2018). Se disminuye el control de la familia con lo que los hábitos alimentarios a menudo se ven perjudicados. El ritmo de vida de las unidades familiares además favorece que los adolescentes coman solos. A todo esto, debemos añadirle la facilidad de acceso que los adolescentes tienen a quioscos y cafeterías escolares donde existe una amplia oferta de productos no recomendados en una alimentación saludable y la gran influencia que ejerce en ellos y ellas el mercado y la publicidad.

La adquisición de hábitos saludables durante las primeras etapas de la vida es fundamental para evitar complicaciones y enfermedades en la edad adulta. Con respecto a la alimentación saludable se pueden seguir una serie de recomendaciones que no solo se limitan al ámbito familiar sino también al ámbito escolar, sanitario e institucional. Entre ellas hay que destacar:

- Promoción de un desayuno completo y saludable a diario.
- Incentivar el consumo de productos saludables durante la jornada escolar y disminución de la accesibilidad de productos no recomendados.
- Implicar a los y las adolescentes en la compra de alimentos y formación en lectura de etiquetados.
- Fomentar la realización de comidas en familia, así como la elaboración de platos culinarios.
- Evitar el consumo de refrescos y otras bebidas azucaradas durante las comidas.

- Promover la realización de actividad física fuera y dentro de los centros escolares.

Desde el punto de vista legislativo, en España se reguló una ley sobre seguridad alimentaria en 2011, la Ley 17/2011 de 5 de julio de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Su artículo 40 está centrado en las medidas dirigidas al ámbito escolar “Las autoridades educativas competentes promoverán la enseñanza de la nutrición y alimentación en los centros escolares entre el alumnado, velarán por que las comidas que se sirvan sean equilibradas y variadas y adaptadas a los distintos grupos de edad y fomentarán que los centros sean espacios protegidos de publicidad.” De especial interés es el apartado 6. “En las escuelas infantiles y en los centros escolares no se permitirá la venta de alimentos y bebidas con un alto contenido en ácidos grasos saturados, ácidos grasos trans, sal y azúcares. Estos contenidos se establecerán reglamentariamente” (BOE, 2011). A pesar de la existencia de esta ley, en una gran parte de las cafeterías de los IES en Andalucía se siguen ofertando bollería industrial, refrescos, golosinas, paquetes de fritos y otros alimentos no permitidos. De igual forma, es notorio el desconocimiento que de esta ley existe por parte de la comunidad educativa.

Las instituciones deben garantizar un suministro de alimentos asequible y de calidad nutricionalmente aceptables en todos los entornos educativos y fomentar las intervenciones educativas destinadas a lograr este objetivo. Son necesarias políticas que velen por la salud alimentaria de los y las jóvenes con restricciones en la venta de productos no recomendados en una alimentación saludable y en la publicidad dirigida a ellos y ellas, así como la capacitación y participación de los diferentes agentes educativos y comunitarios en la promoción de una dieta saludable en los centros de educación secundaria. Estos centros educativos constituyen uno de los principales contextos de desarrollo durante la infancia y la adolescencia (Moreno, 2013).

Existe una baja protección de la salud alimentaria: deficiente calidad de la oferta alimentaria de las cafeterías escolares, locales externos que favorecen el consumo de alimentos poco saludables e inexistencia de actividades de promoción de la salud (González-Rodríguez, 2015; García-Padilla y González-Rodríguez, 2017). Tradicionalmente, en España se ha considerado responsabilidad del ámbito sanitario aquellos temas relacionados con la salud (González-Rodríguez et al., 2020). Sin embargo, numerosos estudios ponen de manifiesto la importancia del sector educativo en este campo (Langford, 2014; Schwartz, 2016). El ambiente escolar debe promover hábitos alimenticios más apropiados. La familia y

las escuelas deben participar activamente en la promoción de una alimentación saludable (White Paper, 2018).

La educación nutricional en el entorno escolar y las intervenciones educativas mejoran la alimentación en general de los jóvenes, el desayuno en particular, y proporcionan una mayor seguridad alimentaria (Ponce de León et. al, 2016; Pareja et. al, 2018), así como se obtienen mejoras en la reducción de la obesidad (Schwartz, 2016) o en el incremento del consumo de frutas y verduras (Black, 2017). La Organización Mundial de la Salud recomienda arbitrar políticas y programas escolares que fomenten la alimentación saludable e implementen acciones específicas sobre enseñanza de la nutrición y habilidades culinarias en los centros educativos, considerando necesario incorporar a la familia y cuidadores (OMS, 2015). Por lo tanto, es imprescindible un enfoque comunitario donde se potencie la intersectorialidad, la participación y la orientación a los activos en salud (Cofino, 2016; Hernández y Ferrer, 2010).

Es preciso señalar que la familia juega un papel fundamental, es “el primer escenario natural de la vida”, y principal pilar educativo y de desarrollo de los adolescentes. Por tanto, posee un papel fundamental en la adquisición y desarrollo de sus hábitos saludables. En el trabajo de Nanney (2016) queda patente el papel de socialización de las familias con respecto a la adquisición de hábitos alimentarios saludables, el cual se basa en los mismos hábitos alimentarios familiares y en el estilo de cuidado infantil de los padres. En los jóvenes la influencia en los hábitos alimentarios viene definida por la transmisión familiar y la educación recibida y por los grupos de iguales, influenciados a su vez por la comunidad y sociedad a la que pertenecen y el mercado y oferta de alimentos (Scaglioni, 2018).

Además, también poseen un papel activo en la prevención de ciertos hábitos no deseados con respecto al consumo de alimentos (Nanney, 2016). Los padres y madres son los responsables de preparar las comidas, e influyen directamente en las elecciones cuando compran alimentos y preparan las comidas (Sygit, 2019; Martí del Moral y Martínez, 2014). Son importantes agentes de socialización, modelos a seguir en la vida de sus hijos e hijas, transmitiendo reglas, conocimientos, actitudes y comportamientos (Nanney, 2016; Sygit, 2019; Martí del Moral y Martínez, 2014). Las familias, por tanto, deben tomar consciencia de cuáles son los hábitos alimentarios dentro de la propia familia e intentar mejorarlo (Muñoz-Bellerín et al., 2007)

Conclusión

La Organización Mundial de la Salud recomienda arbitrar políticas y programas escolares que fomenten la alimentación saludable e implementen acciones específicas sobre enseñanza de la nutrición y habilidades culinarias en los centros educativos, considerando necesario incorporar a la familia y cuidadores (OMS, 2015). Por lo tanto, es imprescindible un enfoque comunitario donde se potencie la intersectorialidad, la participación y la orientación a los activos en salud (Garrido-Fernández et. al, 2020c).

Referencias

- Ayechu, A. y Durá, T. (2010). Quality of dietary habits (adherence to a mediterranean diet) in pupils of compulsory secondary education. *Anales del Sistema Sanitario Navara.*,33(1),35-42.
- Black, A.P., D’Onise, K., McDermott, R., Vally, H. y O’Dea, K. (2017). How effective are familybased and institutional nutrition interventions in improving children’s diet and health? A systematic review. *BMC Public Health*, 17, 818. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29041899/>
- Boletín Oficial del Estado. BOE. (2011) 160. Ley 17/2011, DE 5 DE JULIO, de seguridad alimentaria y nutrición. Boletín Of del Estado, 13. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-11604
- Castro, M. y Garcés-Rimón, M. (2016). La obesidad juvenil y sus consecuencias. *Revista de Estudios Juventud. Monográfico Jóvenes con factores riesgo Cardiovascular*, (112), 85–94.
- Cofino, R., Aviñó, D., Benedé, C.B., Botello, B., Cubillo, J., Morgan, A. y Hernán, M. (2016). Promoción de la salud basada en activos: ¿cómo trabajar con esta perspectiva en intervenciones locales? *Gaceta Sanitaria*, 30, 93–98.
- Domnariu, C.D., Ilies, A.y Furtunescu, F.G. (2013). Influence of family modelling on children’s healthy eating behaviour carmen daniela domnariu, andreea ilies, florentina ligia furtunescu *Revista de cercetare [i interven]ie social*, 41, 77–95. www.rcis.ro,www.doaj.organdwww.scopus.com

- García-Padilla, F.M. y González-Rodríguez, A. (2017). Los servicios de cafeterías y la promoción de la salud en el entorno escolar. *Atención Primaria*, 49(5), 271–7. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28274694/>
- Garrido-Fernández, A., García-Padilla, F.M., Sánchez-Ramos, J.L., Gómez-Salgado, J., Travé, G.H. y Sosa-Cordobés, E. (2020a). Food consumed by high school students during the school day. *Nutrients*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/nu12020485>
- Garrido-Fernández, A., García-Padilla, F.M., Sánchez-Ramos, J.L., Gómez-Salgado, J. y Sosa-Cordobés, E. (2020b). The family as an actor in high school students' eating habits: A qualitative research study. *Foods*, 1, 9(4).
- Garrido-Fernández, A., García-Padilla, F.M., Sánchez-Ramos, J.L., Gómez-Salgado, J., Ramos-Pichardo, J.D. y Ortega-Galán, A.M. (2020c). Promotion of healthy eating in Secondary Education High Schools. *Nutrients*, 12 (7), 1979. <https://doi.org/10.3390/nu12071979>
- Gil, P. (2018). Mejora de la condición física y la salud en estudiantes tras un programa de descansos activos. *Revista Española de Salud Pública*. Ministerio de Sanidad y Consumo, 92. www.msc.es/resp
- González-Rodríguez A, García Padilla FM, Martos Cerezuela I, Silvano Arranz A, Fernández Lao I. (2015) Andalies project: Consumption, offer and promotion of healthy eating habits within secondary schools in Andalusia. *Nutr Hosp*, 31(4),1583–862.
- González-Rodríguez, A., Travé G.H. y García-Padilla, F.M. (2019) La mejora de los hábitos de desayuno y merienda escolar a través de una doble intervención escuela-familia. *Revista Electrónica Investigación y Docencia (REID)*, 21,117–32.
- González-Rodríguez, A., Travé, G. y García-Padilla, F.M. (2020). La educación nutricional a partir del trabajo por proyectos en Educación Primaria. *Didáctica las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38,171.
- Hernández, E.B. y Ferrer, C.L. (2010). ¿Cómo mejorar el desayuno de los escolares de educación primaria? *Investigación en la Escuela*, 0(71),63–83. 130 <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2010.i71.06>
- Langford, R., Campbell, R., Magnus, D., Bonell, C.P., Murphy, S.M., Waters, E. y Gibbs, L.F. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and wellbeing of students and staff. *Cochrane Database Syst. Rev*, 16.
- Lazzeri, G., Giacchi, M.V., Spinelli, A., Pammolli, A., Dalmaso, P. y Nardone, P. (2014). Overweight among students aged 11–15 years and its relationship with breakfast, area

- of residence and parents' education: Results from the Italian HBSC 2010 cross-sectional study. *Nutrition. Journal*, 13, 69.
- Ponce de León, G.P., Campoy, U.R., Bravo, A.C. y Rosas, A.M. (2016). Impacto de un programa de promoción de alimentación saludable en el IMC y en los hábitos de alimentación en alumnos de educación secundaria. *RICS Revista Iberoamericana de las Ciencias la Salud*, 5(10),121–47. <https://www.rics.org.mx/index.php/RICS/article/view/41/184>
- Macias, M., Lucero, S. y Esteban, R. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud *Revista Chilena de Nutrición*, 39 (3), 40-43 <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182012000300006>
- Martí del Moral, A. y Martínez, J.A. (2014). Adolescent nutrition: An urgent need to act immediately. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 37(1), 5–8. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113766272014000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A. y García-Moya I. (2013) *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes andaluces. Resumen del estudio Health*. Ed Ministerio de Sanidad, 136.
- Muñoz-Bellerín, J., Lobato, A., Martínez, A., Lopezosa, M., Moran, L. y Sánchez, R.P. (2007). *Alimentación Saludable. Guía para las familias*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Nanney, M.S., Shanafelt, A., Wang, Q., Leduc, R., Dodds, E., Hearst, M., Kubik, M. Grannon, K. y Harnack, L. (2016). Project BreakFAST: Rationale, design, and recruitment and enrollment methods of a randomized controlled trial to evaluate an intervention to improve school breakfast program participation in rural high schools. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 3,12–22. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27141531/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2015) *Alimentación sana*. Nota descriptiva N° 394. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2017). *Estrategia Mundial Sobre Régimen Alimentario, Actividad física y Salud. Sobrepeso y Obesidad Infantiles*. WHO <http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/es/>
- Palenzuela, S.M., Pérez, A., Pérula de Torres, L.A., Fernández-García, J.A. y Maldonado, b J. (2014) Food consumption patterns among adolescents. *Anales del Sistema Sanitario*

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113766272014000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Pareja, S.L., Roura, E., Milà-Villarroel, R. y Adot, A. (2018). Estudio y promoción de hábitos alimentarios saludables y de actividad física entre los adolescentes españoles: programa TAS (tú y Alicia por la salud). *Nutrición Hospitalaria*, 35(4),121–9. <http://creativecommons.org/licenses/by-ncsa/4.0/>
- Pérez-López, I.J., Tercedor-Sánchez, P. y Delgado-Fernández, M. (2015). Efectos de los programas escolares de promoción de actividad física y alimentación en adolescentes españoles: Revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 32, 534–44. <http://hdl.handle.net/10481/37274>
- Rathi, N., Riddell, L. y Worsley, A. (2016). What influences urban Indian secondary school students' food consumption? A qualitative study. *Appetite*, 105, 790–7. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27423818/>
- Rathi, N., Riddell, L. y Worsley, A. (2017). Food and nutrition education in private Indian secondary schools. *Health Education*, 117(2),193–206.
- Rathi, N., Riddell, L. y Worsley, A. (2019). Parents' and teachers' critique of nutrition education in Indian secondary schools. *Health Education*, 119(2),150–64.
- Rathi, N., Riddell, L. y Worsley, A. (2020). Perceptions of eating and food preparation behaviours for urban private school students in India. *Childhood and Adolescent Obesity*,3(1),42–56. <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=tcha20>
- Sánchez-Cruz, J.J., Jiménez-Moleón, J.J., Fernández-Quesada, F. y Sánchez, M.J. (2013) Prevalencia de obesidad infantil y juvenil en España en 2012. *Revista Española de Cardiología*, 66(5), 371 -6. <http://www.revespcardiol.org/es-prevalencia-obesidadinfantil-juvenil-espana-articulo-S0300893212006409>
- Scaglioni, S., De Cosmi, V., Ciappolino, V., Parazzini, F., Brambilla, P. y Agostoni, C. (2018). Factors influencing children's eating behaviours. *Nutrients*, 10(6),1–17.
- Schwartz, A.E., Leardo, M., Aneja, S. y Elbel, B. (2016). Effect of a school-based water intervention on child body mass index and obesity. *JAMA Pediatrics*, 170(3), 220–6. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.3778>

- Serra, L., Ribas, L., Aranceta, J., Pérez, C., Saavedra, P. y Peña, L. (2003). Childhood and adolescent obesity in Spain. Results of the enKid study (1998-2000). *Medicina Clínica*, 121(19),725–32. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14678693/>
- Servicio Andaluz de Salud [SAS]. (2019). *Plan de Obesidad Infantil en Andalucía. Informe de evaluación 2011-2018*. Consejería de Salud y Familias. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/saludyfamilias/areas/planificacion/planiintegral/paginas/piobin.html>
- Sygit, K.M., Sygit, M., Wojtyła-Buciora, P., Lyubinets, O., Stelmach, W. y Krakowiak, J. (2019). Environmental variations of nutritional mistakes among polish school-age adolescents from urban and rural areas. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 26(3),483–8.
- Spahiu, E., Çitozi, R. y Zekaj, E. (2014). Healthy eating behaviour on children and the role of family modelling. In: *Journal of Human Sport and Exercise. University of Alicante*, 9, S300–10.
- White Paper. European Strategy on Health Problems Related to Food, Overweight and Obesity; European Commission. http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/nutrition/green_paper/nutrition_gp_rep_en.pdf

Barreras y vínculos de referentes de organizaciones e instituciones que interactúan con personas con discapacidad

Carolina Molto

Hospital Nacional Manuel A. Montes de Oca – Argentina

Gustavo García

Universidad Nacional de La Matanza – Argentina

Presentación

El presente artículo fue realizado en base al TFI presentado en la Especialización en gestión de servicios para la discapacidad -ISALUD, Argentina- (Molto, 2021), y se propuso identificar, analizar y evaluar un conjunto de barreras actitudinales que pudieran influir en las actividades inclusivas que realiza un Centro de Día en la República Argentina, debido a que las actitudes de los referentes de organizaciones o instituciones que interactúan con el Centro pueden constituirse en impedimentos o, bien en facilitadores frente a la inclusión social de las personas con discapacidad.

El Centro de día desarrolla tareas ocupacionales, pedagógicas, culturales y recreativas seleccionadas, para brindar a las personas con discapacidad y sus familias apoyo y orientación para la inclusión, al mismo tiempo, que mantiene vinculaciones con actores y organismos de la sociedad con quienes interactúa permanentemente para dichos propósitos.

Por ello, en este trabajo se presentan los resultados de un trabajo de campo – realizado entre junio y agosto del año 2021-.

La recolección de información se realizó por medio de la utilización de un cuestionario diseñado en base al estudio “*Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad*” (Arias González, Arias Martínez, Verdugo Alonso, Rubia Avi y Jenaro Río, 2016), y fue realizado sobre una muestra constituida por treinta referentes de organizaciones e instituciones que interactúan con el Centro de Día Pequén (Provincia de Buenos Aires – Argentina).

La justificación de este trabajo parte, por un lado, de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad correspondiente al año 2006 (ONU, 2006) y las distintas normativas internacionales que la avalan.

Por otro lado, de la tarea que realizan las instituciones en prepararse para afrontar la diversidad y hacer menos traumático el tránsito por, por ejemplo, por los niveles educativos, evitando las posibilidades de deserción o abandono por exclusión y respondiendo a las necesidades que puedan tener las personas a partir de la conformación de redes entre escuelas – instituciones y familias.

A su vez, por la necesidad de formar docente y especialistas para ayudar a lograr la participación e inclusión definitiva de las personas con discapacidad y de esta forma favorecer en la consolidación del derecho humano a la educación” (Nicoletti y García, 2020:9).

Pero muy especialmente, parte de la noción de que las personas con discapacidad tienen que desarrollar su vida de la manera más autónoma posible, a partir de la planificación de actividades acordes a sus características e intereses, implementando acciones tendientes a lograr la participación e interacción con la comunidad.

Conocer la opinión de los actores que interactúan con las instituciones que brindan apoyo a las personas con discapacidad, como el caso del Centro de día Pequén, colabora en brindar a las personas la mayor cantidad de herramientas para que logren desempeñarse de la manera más autónoma posible en su vida cotidiana, desarrollando el máximo de sus potencialidades.

Además, identificar y analizar las barreras actitudinales de referentes de organizaciones e instituciones que interactúan con las actividades el Centro de Día contribuye a continuar reconociendo nuevos aspectos para mejorar la socialización, fomentando la participación integradora de todos los miembros de la comunidad.

Diseño metodológico de la investigación

El tema a investigar se focaliza en el Centro de Día Pequén ubicado en la localidad de General Rodríguez, Provincia de Buenos Aires (República Argentina). El Centro atiende integralmente a personas adolescentes o adultas con discapacidad intelectual, y su principal misión es desarrollar servicios, prácticas de enseñanza y atención por medio de profesionales, de infraestructura adecuada a los estándares requeridos de accesibilidad para todas las personas.

Todas las actividades del Centro están pensadas, desde el ámbito de los derechos humanos y el respeto por la autodeterminación, para brindar herramientas que les permita a los usuarios una inclusión efectiva.

El Centro de Día Pequén tiene una capacidad para desarrollar su propuesta de atención integral diaria a treinta personas con discapacidad intelectual. Su misión institucional es llegar al conjunto de la comunidad por medio de una estrategia global que, en diálogo con la sociedad, aborde la idea de calidad de vida centrada en la persona para que puedan desempeñarse de la manera más autónoma posible en su vida cotidiana familiar y social.

En este contexto, la problemática planteada en el presente trabajo de investigación surge a partir de observar cómo las creencias, el grado de conocimiento, las actitudes y representaciones sociales sobre la discapacidad, y las barreras actitudinales que conllevan las mismas, se constituyen en variables que pueden influir en la implementación de las propuestas de actividades inclusivas proyectadas por el Centro de día Pequeño, llevando al éxito o al fracaso de las mismas.

El objetivo de la investigación fue identificar y analizar las barreras actitudinales de referentes de organizaciones e instituciones que interactúan con las actividades del Centro de Día Pequeño localizado en General Rodríguez (Provincia de Buenos Aires), en el año 2021.

El abordaje constó de tres etapas principales: recolección, medición y análisis de datos. El método de recolección de datos fue un cuestionario diseñado en base al estudio “*Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad*” de Arias González, Arias Martínez, Verdugo Alonso, Rubia Avi y Jenaro Río (2016).

La versión referenciada fue desarrollada en España, en la Universidad de Salamanca, y cuenta con estudios de fiabilidad (consistencia interna, fiabilidad de los indicadores individuales, fiabilidad de constructo y error típico de medida), y de validez (de contenido, convergente y discriminante).

La versión utilizada en la investigación consiste en una escala de estimaciones sumatorias con cuatro grados de acuerdo (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, bastante desacuerdo, muy desacuerdo). Está dirigida a profesionales que están en contacto más o menos frecuente con personas con discapacidad.

La escala inicial fue modificada en algunos aspectos de su contenido y redacción adaptándola al contexto del centro de día Pequeño y al objetivo antes mencionado.

La versión utilizada es un cuestionario con afirmaciones u observaciones sobre las personas con discapacidad y estuvo dirigida a referentes de organizaciones e instituciones que interactúan con las actividades del Centro de Día Pequeño.

Se trata de un cuestionario de formato autoadministrado aplicado en formato virtual que consta de 17 ítems, con afirmaciones u observaciones sobre las personas con discapacidad.

La tarea que debe realizar la persona que participó fue brindar su opinión a cada una de las frases que se presentan, formuladas positiva o negativamente, siendo los significados de las opiniones los siguientes: *si, no, parcialmente, no sabe/ no contesta*.

Una vez recogida la información, se cuantificaron los datos obtenidos, lo que permitió realizar interpretaciones y acceder a conclusiones respecto del problema de investigación.

Es decir, a través del análisis de los datos relevados, se logró cumplimentar el objetivo de conocer las barreras actitudinales referentes de organizaciones e instituciones que pudieran influir en las actividades inclusivas proyectadas por el Centro de Día Pequén.

El universo está constituido por una muestra por conveniencia de organizaciones e instituciones que interactúan con las actividades del Centro de Día Pequén. La población seleccionada fueron treinta referentes de las mismas.

La muestra se encuentra constituida por: tres clubes sociales y deportivos, la Secretaría de Deportes, la Secretaría de Cultura, cinco centros de jubilados, cinco empresas, una escuela de arte, un gimnasio, tres escuelas para adultos, cinco restaurantes o casas de comida, dos ONG y tres fundaciones barriales.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por la *Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad* suministrada a referentes de organizaciones o instituciones que interactúan con el Centro de día Pequén.

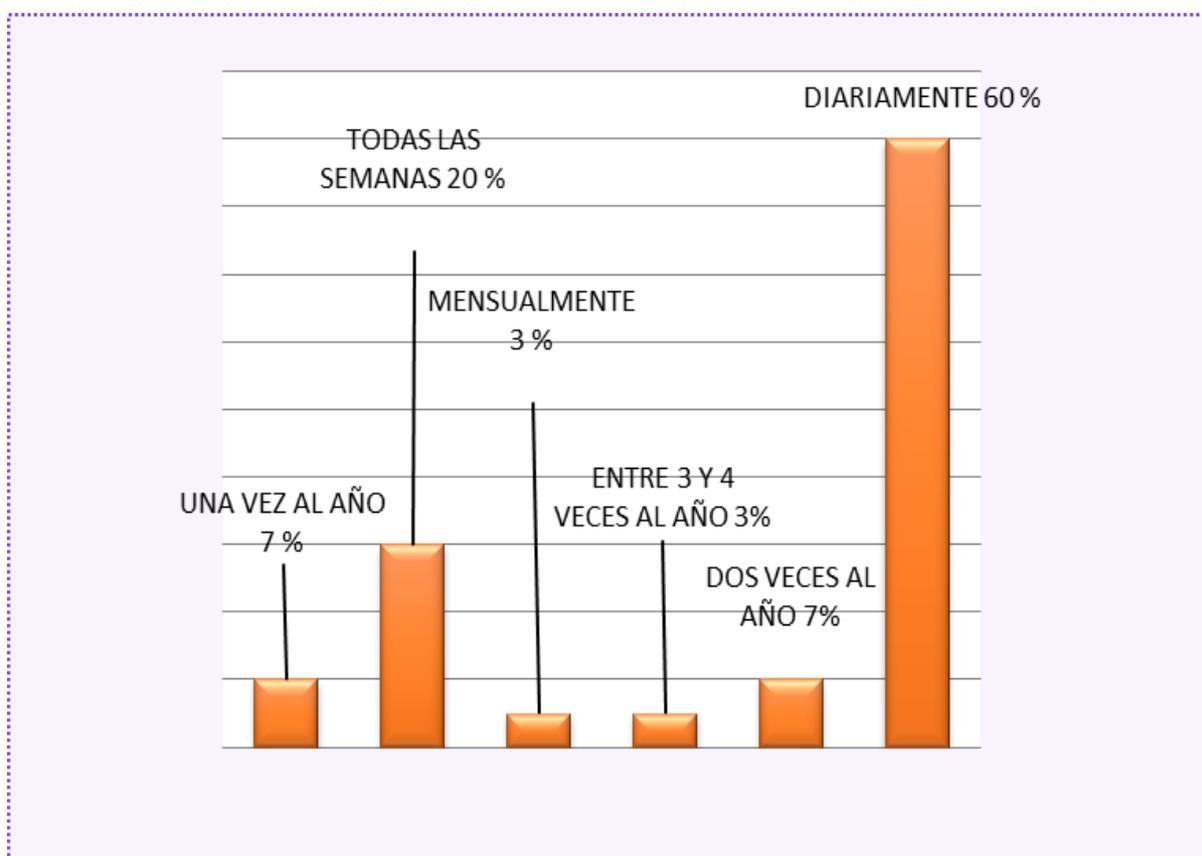
En relación a la edad de los participantes del estudio, se observa que pertenecían a grupos etarios diversos, siendo que la distribución era la siguiente: el 3% de participantes tiene una edad comprendía entre los 18 y 24 años, el 33% de participantes tiene entre 25 y 31 años, el 7% de participantes tiene entre 32 y 38 años y el 57% de participantes tiene 39 o más años.

En relación al contacto que tienen con personas con discapacidad el 77% señala que es habitual, un 7% que es parcialmente, un 13% dice no tener ningún tipo de contacto y un 3% no sabe/no contesta la pregunta.

En relación al ámbito del contacto que tienen con las personas con discapacidad, un 67% dice que es laboral, un 23% que es familiar y un 10% educativo

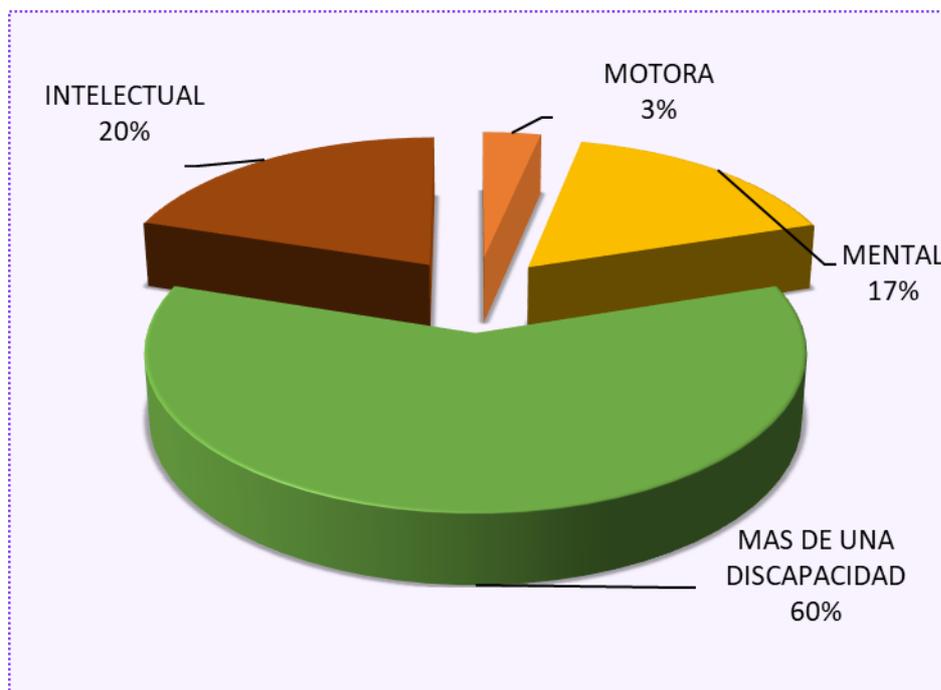
Teniendo en cuenta la muestra encuestada (referentes de organizaciones e instituciones que interactúan con el centro de día Pequén), se infiere que al referirse al contacto en el ámbito laboral la mayoría lo tiene en sus grupos a cargo y no a nivel empleabilidad con sus pares. Es decir, que los mismos son alumnos, concurrentes y/o usuarios de las instituciones u organizaciones en las cuales trabajan los referentes consultados y es por tal motivo que los mismos manifiestan tener dicho contacto en el ámbito laboral. En relación a la frecuencia del contacto señalado, se observa el siguiente gráfico 1:

Gráfico 1. Frecuencia de contacto



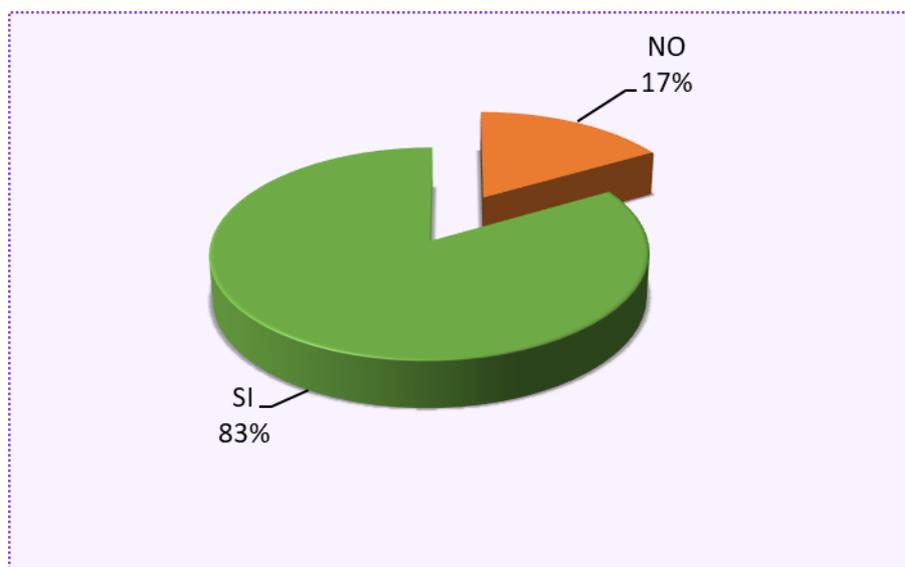
En relación al tipo de deficiencia respecto del contacto señalado, se observa el siguiente gráfico 2:

Gráfico 2. Tipo de deficiencia



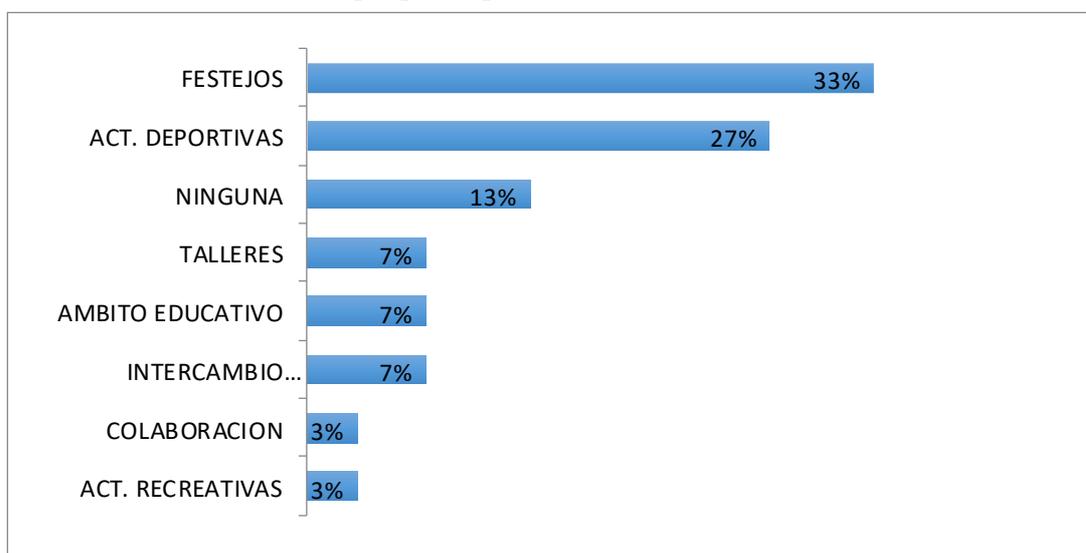
Al indagar sobre si el encuestado participó de alguna actividad que lo haya relacionado con las personas con discapacidad del Centro de día Pequeño (Gráfico 3), un 83% manifestó haber tenido participación y el 17% indicó no haber participado.

Gráfico 3. Participó de alguna actividad que lo haya relacionado con las personas con discapacidad del Centro de Día Pequeño



Al momento de ampliar los resultados (gráfico 6), al consultar la actividad en la que participó se observa que el 33% de los consultados participó de festejos, el 27% de las personas encuestadas lo hizo en actividades deportivas, un 13 % de los consultados no participó de ninguna actividad, el 7% lo hizo en talleres, el 7% participó de actividades en el ámbito educativo, el 7 % participó de actividades de intercambio entre instituciones, el 3% prestó colaboración en la institución, y otro 3% participó de actividades recreativas.

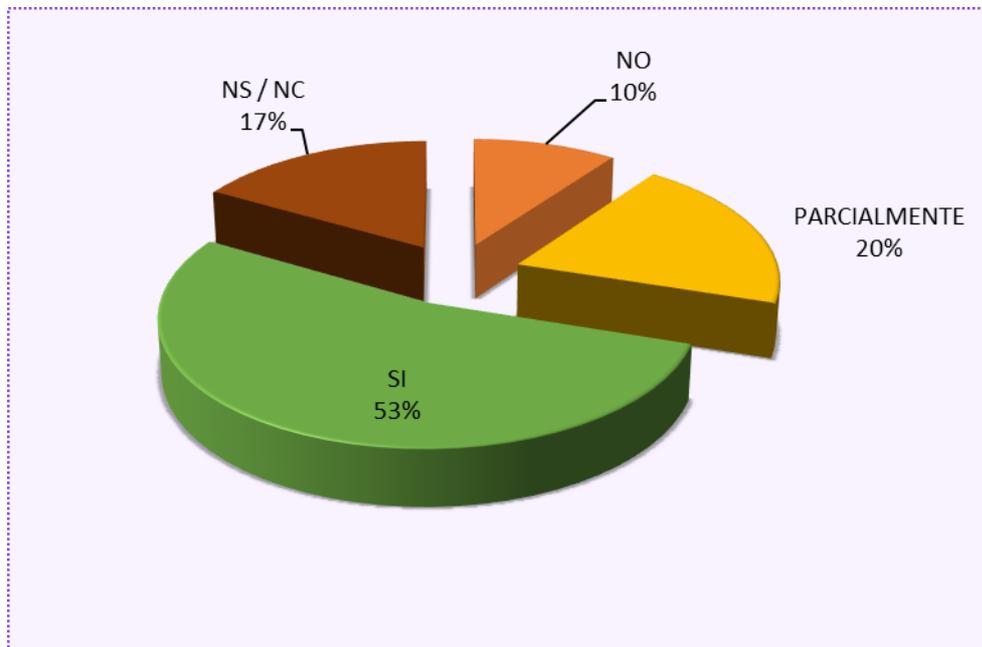
Gráfico 4. Actividad en la que participó



Al consultar si creen que las PCD que asisten a Pequén se sienten satisfechas de sí mismas, el 54% de los encuestados respondió que SI, el 33% NS/NC y el 13% manifestó parcialmente.

En cuanto a las posibilidades de participación social de las PCD que asisten a Pequén (Gráfico 5), el 53% consideró que tienen las mismas posibilidades que las demás personas de la comunidad, el 20% respondió que parcialmente, un 17% NS/NC y el 10% restante refiere que no. El alto porcentaje de esta respuesta denota una actitud positiva hacia las PCD.

Gráfico 5. Las personas con discapacidad que asisten a Pequéen tienen las mismas posibilidades de participación social que las demás personas de mi comunidad



En referencia la consulta si en eventos sociales o institucionales preferiría no encontrarme con las PCD que asisten a Pequéen (Gráfico 9), la mayoría de los encuestados (67%), manifestó NO, el 13% respondió Sin un 10% indicó PARCIALMENTE y el 10% restante señaló NS/NC.

Además, un 80% de los encuestados señala que si realizara actividades en el Centro de día Pequéen, NO le preocuparía lo que piensen los demás, un 13% indicó que SI y un 7% señaló que PARCIALMENTE.

También, un 50% de los encuestados considera que las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente (Gráfico 6), un 27% considera que son PARCIALMENTE capaces, un 13% estima que NO lo son y finalmente un 10% señaló NS/NC.

Gráfico 6. Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente

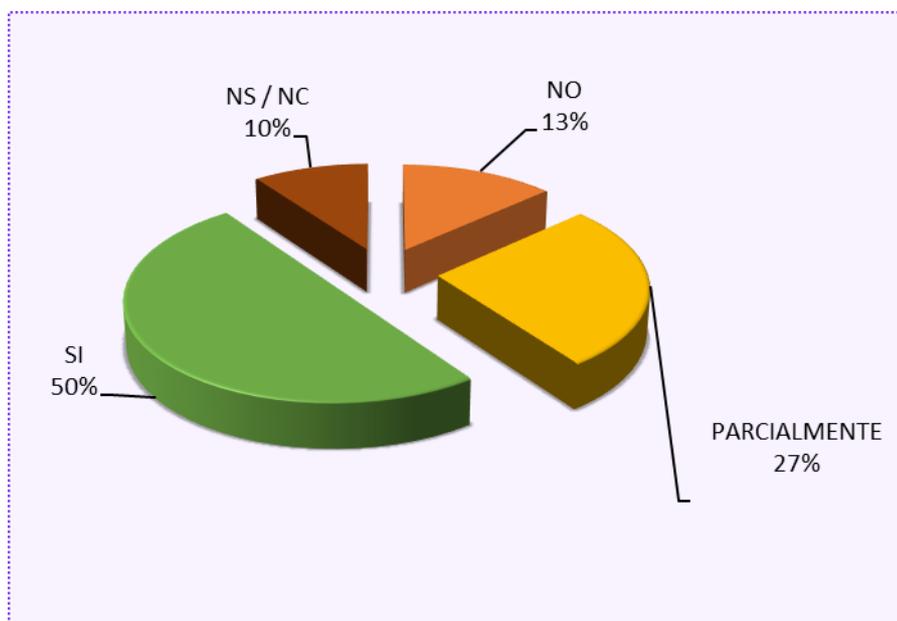
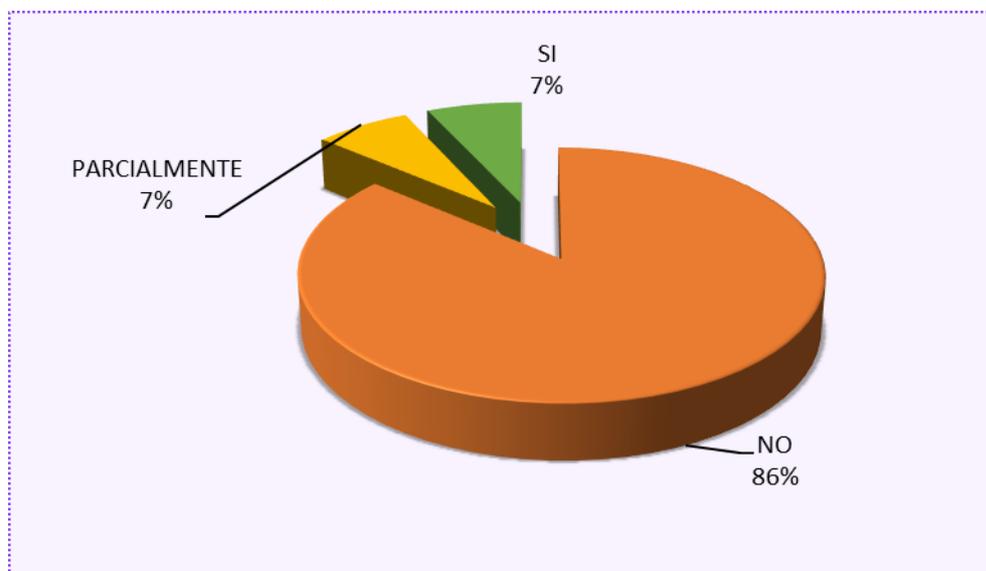
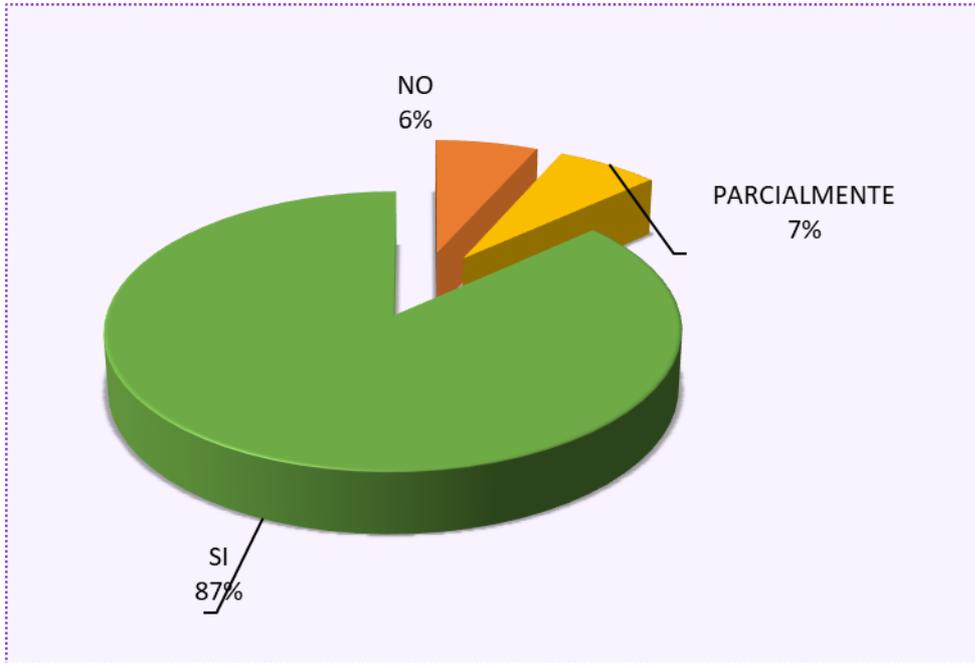


Gráfico 7. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo a otras personas



En cuanto a los resultados obtenidos en el ítem si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo a otras personas (Gráfico 7), se evidencia que la mayoría (86%), NO evitaría comentarlo, un 7% lo evitaría PARCIALMENTE y el 7% restante respondió que SI.

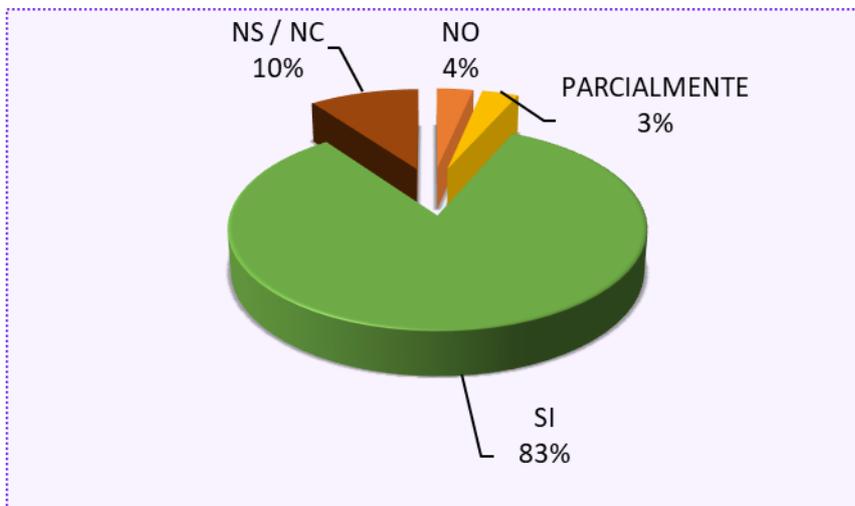
Gráfico 8. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con otras personas



La mayoría de los encuestados (87%), considera que las personas con discapacidad deberían poder divertirse con otras personas (Gráfico 8), un 7% refiere que PARCIALMENTE y el 6% restante señala que NO.

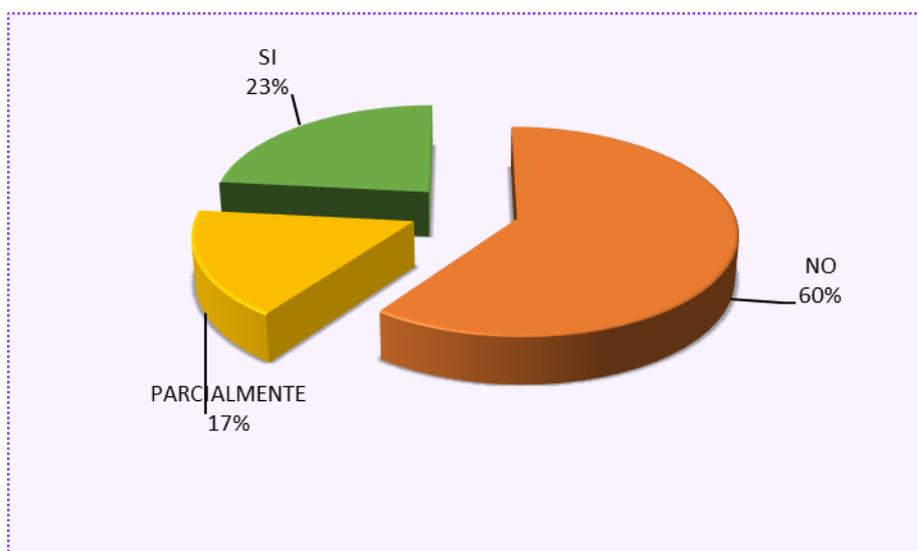
En cuanto a la consulta si le resultaría fácil relacionarme con las PCD del Centro de día Pequeño (Gráfico 9), el 83% de los encuestados afirmó que SI, un 10% NS/NC, un 4% refirió que no le resultaría fácil y finalmente un 3 % indicó que le resultaría PARCIALMENTE fácil.

Gráfico 9. Me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad del Centro de Día Pequeño



Los resultados también reflejan una actitud positiva de los encuestados frente a la discapacidad, dando cuenta que no presentan dificultades para relacionarse familiar y socialmente con la temática. Del mismo modo, entienden que la discapacidad no es un obstáculo para disfrutar del entorno y del esparcimiento.

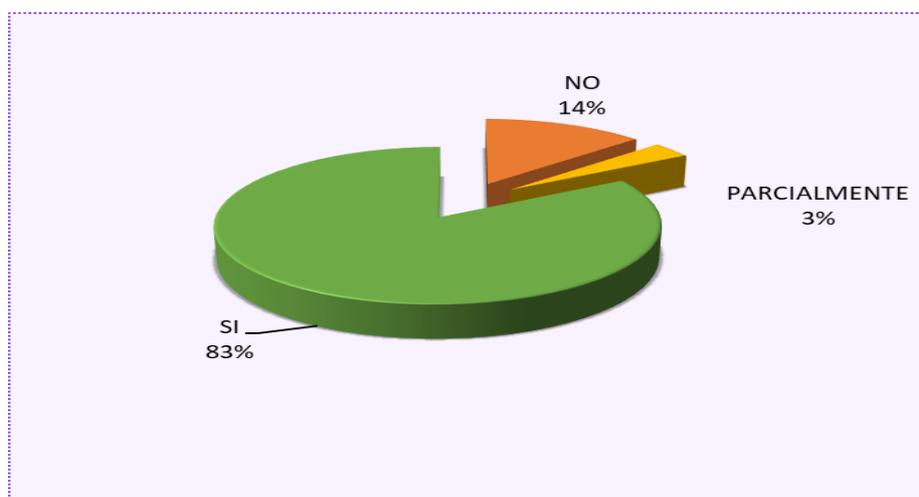
Gráfico 10. Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad del Centro de Día Pequeño, me preocuparía no saber cómo hacerlo



Al consultar si tuviera que hablar con una persona con discapacidad del Centro de día Pequeñ, le preocuparía no saber cómo hacerlo (Gráfico 16), el 60% de los encuestados indicó que no, el 23% afirmó que le preocuparía y el 17% considera que parcialmente.

La mayoría de los encuestados afirman que la comunicación con personas con discapacidad debe desarrollarse de modo natural, puesto que no existen barreras que impidan establecer relaciones interpersonales.

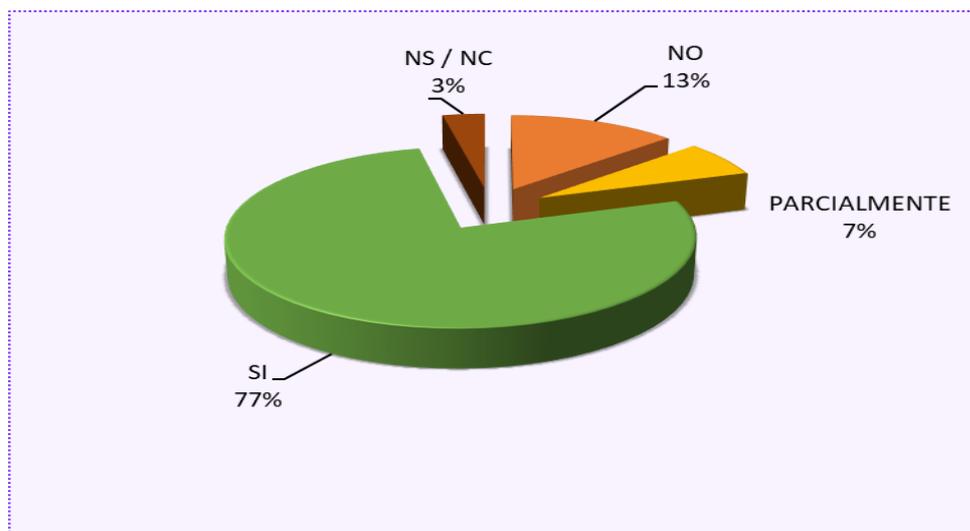
Gráfico 11. Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que las demás personas



Al consultar si las PCD tienen los mismos derechos que las demás personas la mayoría (Gráfico 17), el 83%, señaló que si, el 14% indicó que no y un 3% manifestó que parcialmente.

En cuanto al comportamiento de los usuarios del Centro de día Pequeñ (Gráfico 18), la mayoría considera que en general no es irritante (63%), el 20% indicó que NS/NC, al 10% le resulta irritante y al 7% restante parcialmente irritante. Un dato a tener en cuenta en esta respuesta es el elevado porcentaje de NS/NC, el mismo podría tener que ver con cierta represión hacia una respuesta positiva.

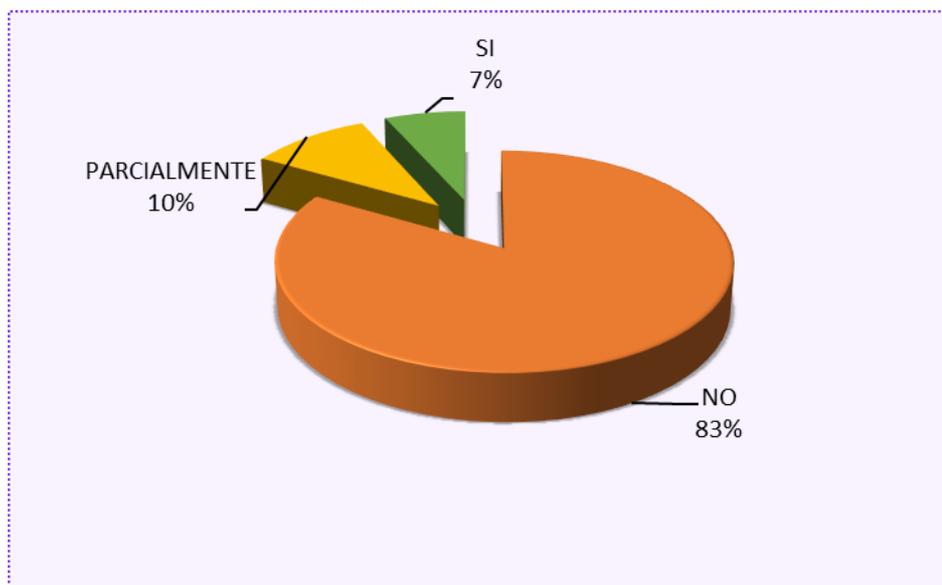
Gráfico 12. Me agrada estar con persona con discapacidad como con cualquier otra persona



En cuanto a la consulta si le agrada estar con PCD como con cualquier otra persona el 77% de los encuestados respondió de manera positiva (Gráfico 13), el 13% de manera negativa, el 7% parcialmente y el 3% NS/NC.

Los resultados ante la consulta si encontrarse con una PCD le genera tensión o molestia (Gráfico 13), señalaron que el 83% manifestó no sentirse molesto ni tensionado, el 10% indicó que parcialmente y el 7% manifestó que sí.

Gráfico 13. Encontrarme con una persona con discapacidad me genera tensión o molestia



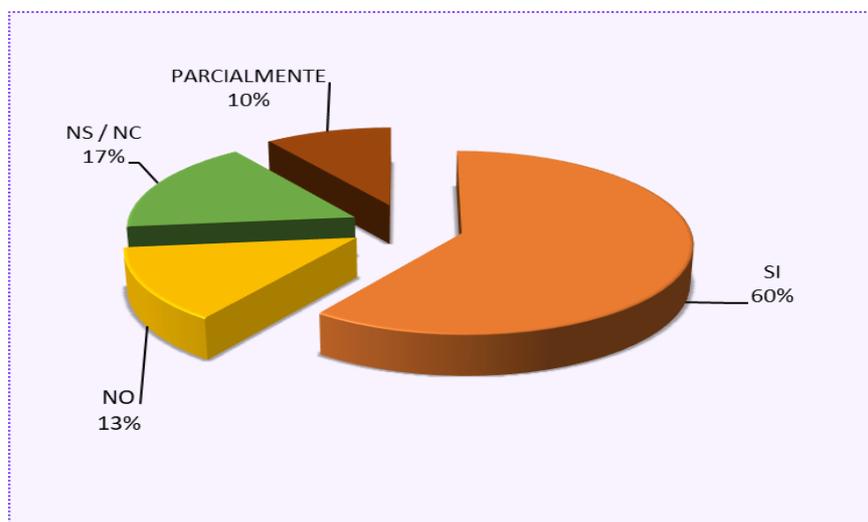
Los encuestados también dan cuenta de actitudes positivas hacia la discapacidad desde una perspectiva emocional, puesto que no perciben que los usuarios del Centro de Día Pequeño sean personas irritantes, sino por el contrario se presentan como personas agradables, que no presentan conflictos y con las cuales se pueden establecer relaciones de índole personal y no superficial. Por otro lado, también se infiere una valoración positiva que tienen los encuestados hacia el Centro de Día Pequeño.

Ante la consulta si solo puede tener una relación superficial con las personas que asisten al Centro de día Pequeño, el 70% respondió que no, el 20% respondió NS/NC y el 10% respondió que sí.

A su vez, respecto de participar de eventos organizados por las personas con discapacidad del Centro de día Pequeño, el 80% indicó que le agrada, el 10% que le agrada parcialmente y el otro 10% NS/NC.

Se observa que al consultar si considera que participar de las propuestas del Centro de día Pequeño es un acto solidario con las PCD (Gráfico 14), el 60% señaló que si, el 17% NS/NC, el 13% indicó que no y el 10% NS/NC.

Gráfico 14. Participo de las propuestas del centro de día Pequeño porque considero que es un acto solidario con las PCD



Al consultar sobre la definición de discapacidad, la mayoría (53%), manifiestan que la discapacidad es un problema o limitación de la persona en un número menor pero también es significativo el 43% que refieren que la discapacidad es la ausencia o falta de capacidad de la persona para realizar las mismas actividades que los demás.

Estas formas de entender la discapacidad tienen que ver con conceptualizaciones propias del modelo médico que concebía a la discapacidad como un problema de la persona originado por una enfermedad, trauma o condición de salud (OMS, 2001), mientras que un escaso porcentaje de los consultados señaló que la discapacidad es una condición que acompaña a la persona. Se infiere que esta minoría de las personas encuestadas tienen una visión de la discapacidad basada en el modelo social y de derechos que considera que la problemática fundamental deriva de un problema de origen social, destacando las barreras actitudinales, que trascienden en términos de cómo las personas con discapacidad se integran y participan en la sociedad (OMS, 2001).

Conclusiones

Los resultados mostraron que, en general, la mayoría de los participantes del estudio tiene contacto con personas con discapacidad y que el mismo se desarrolla en el ámbito laboral; observándose también que una mayoría de los consultados (60%), mantiene una frecuencia de contacto diaria con dichas personas.

En cuanto al tipo de deficiencia de las personas con las que tienen contacto, la mayoría de los encuestados (60%), señala que tiene contacto con personas que presentan más de un tipo de deficiencia. Además, se observa que el 83% de los consultados manifestó haber tenido participación en alguna de las actividades del centro de día Pequeño, de esta forma señalan relacionarse con las PCD en festejos, actividades deportivas, educativas, recreativas, así como en diversos talleres que se desarrollan en la institución.

Es destacable, que la mayoría de los encuestados opinan que las PCD que asisten al centro de día Pequeño son personas valiosas, que se sienten satisfechas de sí mismas, que tienen las mismas posibilidades y derechos que las demás personas de la comunidad, que deberían poder divertirse con otras personas, siendo capaces de adaptarse a una vida independiente total o parcialmente.

Por ello, también señalan que no tienen inconvenientes en encontrarse con PCD en eventos sociales o institucionales, dado que les resultaría fácil relacionarse con las PCD del centro de día Pequeñ, especialmente porque son personas agradables y, en su opinión, manifiestan un comportamiento que no es irritante. Además, expresan que si se realizaran actividades en el Centro de día Pequeñ no tendrían preocupación respecto de lo que piensen los demás, al igual que si tuvieran un familiar cercano con discapacidad, situación que no evitarían comentarlo a otras personas.

Los resultados muestran que la mayoría de los participantes entienden que la comunicación con PCD debe desarrollarse de un modo natural, dado que no existen barreras que dificulten establecer relaciones interpersonales. Es decir, que del análisis de las opiniones del instrumento aplicado se infieren actitudes positivas hacia la discapacidad desde una perspectiva emocional, puesto que perciben que los usuarios del centro de día Pequeñ se presentan como personas agradables que no exteriorizan conflictos, y con las cuales se pueden establecer relaciones de índole personal y no superficial.

En conclusión, en términos generales y en continuidad con estudios recientes que también miden actitudes ante la discapacidad (Bermúdez y Navarrete Antola, 2020; Macías Gómez, Aguilera García, Rodríguez Sánchez, y Gil Hernández, 2019; Araya Cortésa, González Ariasb y Cerpa Reyes, 2014; Domínguez Lara, 2013; Ossa, 2013; Martínez Martín y Cruz Bilbao León, 2011), se puede concluir que los encuestados manifiestan actitudes positivas y favorables hacia la discapacidad. De esta manera, se constata la importancia del contacto frecuente con PCD al momento de manifestar actitudes positivas hacia las mismas.

En síntesis, si bien los resultados de la escala aplicada reflejaron una actitud positiva por parte de la mayoría de los encuestados, también es importante señalar que, al momento de consultar por la definición de discapacidad, puede observarse que aparece una discrepancia entre el imaginario colectivo con respecto al concepto, ya que se posicionan en un paradigma más excluyente en el que las dificultades son de la persona, y las actitudes manifestadas en las otras preguntas, que responden a un paradigma más actual considerando a la discapacidad como un problema de origen social, creada por el contexto social que requiere de un compromiso del entorno para efectivizar las modificaciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan tener una vida plena.

Esta investigación pretende ser una aproximación a reconocer las actitudes de un conjunto de personas que cotidianamente se encuentran en relación con un Centro de Día. Por lo tanto, se sugiere continuar profundizando en la temática, por ejemplo, en ámbitos

educativos, laborales y sociales, para comprender mejor las actitudes de la comunidad y con ello, disponer de mayores herramientas para la inclusión de personas con discapacidad.

Referencias

Araya Cortésa, A.; González Ariasb, M. y Cerpa Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Edición y educadores*. vol.17 no.2, 289-305.

Arias González., Arias Martínez, B., Verdugo Alonso, M., Rubia Avi, M., Jenaro Río, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad.

Aznar, A. y González Castañón, D.. La vida independiente se logra a través de la planificación centrada en la persona. *Rev. Incl.* Vol. 3. Num. Especial Enero a Marzo (2016), ISSN 0719-4706, pp. 121-126.

Barton, L. (Comp.) (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Bermúdez, M.M., y Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2107.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Abordajes para la plena inclusión. 1ª. Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires. Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad. COPIDIS 2018.

De Vroey, A. (2003). Formación Profesional de inclusión para alumnos con discapacidad. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº30, pp. 6-13.

Domínguez Lara, S. (2013). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes de educación secundaria de Lima. *Av.psicol*, 181-189

Echeita Sarrionandia, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2011). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Versión abreviada.

Giné Giné, C.; Montero Centeno, D.; Verdugo Alonso, M.; Rueda Quillet, P. y Vert Tapia, S. (2015). Claves de futuro en la atención y apoyo a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. ¿qué nos dice la ciencia? *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 46, Nº 1, 2015, pp-. 81-106

- González López, I. y Macías García, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos*, 33, pp. 118-122
- Ley 24430 (1995) Constitución de la Nación Argentina. Argentina: Poder Ejecutivo Nacional
- Ley 26378 (2008) Adhesión de la República Argentina a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Argentina: Poder Ejecutivo Nacional
- Lizama, V.V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, pp.115-136.
- Luckasson y Cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial].
- Macías Gómez, M.E., Aguilera García, J.L., Rodríguez Sánchez, M. & Gil Hernández, S. (2019). Un estudio transversal sobre las actitudes de los estudiantes de pregrado y máster en ciencias de la educación hacia las personas con discapacidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 225-240.
- Marín Calero, C. (2013). *El Derecho a la propia discapacidad. El régimen de la discapacidad de obrar*. E.U. Ramón Areces: Madrid.
- Martínez Martín, M. y Cruz Bilbao León, M. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol 42 (4), Núm. 240, 50-78
- Molto, C. (2021). *Barreras actitudinales que pudieran influir en las actividades inclusivas proyectadas por el centro de día pequeñén*. TFI. Especialización en gestión de servicios para la discapacidad ISALUD – Argentina.
- Morris, J. (1997). *Encuentros con desconocidas: feminismo y discapacidad* (Vol. 9) Narcea Ediciones.
- Navas Macho, P.; Verdugo Alonso, M.; Martínez Torres, S.; Sainz Modinos, F. y Aza Hernández, A. (2017). Derechos y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 48, Nº 4, 2017, pp-7-66
- Nicoletti, J. A., y García, G. (2015). El derecho humano a la educación física adaptada. *EmásF*. Año 6, Nº 35, 70-78.

Nicoletti, J.A. y García, G. (2020). Estudio sobre las opiniones de estudiantes del profesorado en educación especial. En García, G.; Nicoletti, J.A., Vieira Machado, F. y Barbosa Macêdo, K. Educación e inclusión reflexiones de Brasil y Argentina, pp. 7-22. Buenos Aires: García

OMS (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Asamblea Mundial de la Salud.

ONU (2006) Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General.

Ossa, C. (2013). Actitudes de estudiantes sobre personas con discapacidad en la Universidad Bío-Bío. *Psicogente*, 16(29), 32-42.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: Grupo Editorial CINCA. CEREMI

Puertas, V. S. (2004). Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. *Seminario médico*. 56, (2), 135-144.

Serna Meroño, E. (2017). El actual modelo de protección de las personas con discapacidad y sus exigencias legales. *Revista Jurídica de la región de Murcia*. N°51, pp-86-100.

Verdugo Alonso, M.; Amor González, A.; Fernández Sánchez, M.; Navas Macho, P.; Calvo Álvarez, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 49, N° 2, pp-27-58

Vicente Sánchez; E. Mumbardó Adam, C.; Coma Roselló, T.; Verdugo Alonso, M. y Giné Giné, C. (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (II), pp-7-25.

Competencia crítica en colectivos de personas en riesgo de exclusión social: descripción de una práctica de formación

María del Mar González Barroso

Universidad de Huelva -España

Isabel María Sosa Barroso

Centro Ocupacional Islantilla -España

Contexto social- personal de personas en Riesgo de exclusión y aproximación a cómo formar en competencia crítica

Antes de iniciar este documento queremos indicar que durante el mismo haremos uso del género neutro a fin de que la lectura sea más ágil pero no por ello descartamos la importancia de éste.

Para comenzar, resumimos de forma general algunos rasgos comunes que presentan aquellas personas que se encuentran en situación de alta vulnerabilidad social, señalamos las siguientes características:

- Falta de competencias académicas, digitales, recursos y/o habilidades personales.
- Desconfianza en las perspectivas de futuro y/o mejora, posibilidad de éxito, desilusión y falta de interés por mejorar.
- Escasa confianza en sí mismas y en sus posibilidades.
- Dificultades socioeconómicas y personales y empobrecimiento del entorno comunitario.
- Escasa red de apoyos personales y/o familiares, también pudiéndose encontrar en similares situaciones su red de apoyo, por lo que son personas y familias susceptibles de ayudas y/o recursos administrativos, servicios sociales, servicios comunitarios, etc.

En medio de este complejo contexto psico-social-económico y comunitario, de partida nos formulamos la siguiente cuestión:

*¿cómo nos planteamos trabajar la **competencia crítica** con las personas en riesgo de exclusión social?*

Hablamos en todo momento de *personas en su conjunto*, no se abordan únicamente aptitudes y/o habilidades a potenciar, sino que también se incluye el pensamiento de la persona en un momento dado, su carácter, sus valores, sus habilidades de afrontamiento (manejo de situaciones problemáticas y/o difíciles) y sus emociones.

Así pues, debemos aprovechar estas situaciones, con todo su potencial de crecimiento y/o aprendizaje, y desde ahí se comienza a transformar la realidad más inmediata. De este modo, la persona pone en juego todo su bagaje interior para intentar lograr el éxito ante una situación planteada. Con este enfoque de intervención se potencia que la persona sea el agente de cambio y el profesional no sea un mero transmisor de conocimientos, sino que sea agente de transformación.

Por tanto, no debemos intervenir con la persona “por compartimentos”, es decir si la formación es sobre “panadería” o “camarero” no se abordarán solo los aspectos concretos a estas profesiones, en las habilidades para “hacer pan “y “servir mesas”, no solo formamos en el *hacer*, sino también se debe trabajar *el saber y saber ser*. Trabajar la competencia crítica con personas adultas en riesgo de exclusión social requiere de este enfoque de intervención si se pretende lograr que la formación logre tener impacto en los participantes y aumente el grado de éxito, en nuestro caso como se desarrollará en el punto siguiente, fomentar inserción socio-laboral.

Descripción de una práctica de formación

Se trata de un colectivo de personas en riesgo de exclusión de entre 16-65 años aproximadamente, con el cual pretendemos desarrollar un gran abanico de competencias, entre ellas el pensamiento crítico como clave de desarrollo, con el objetivo último de alcanzar la inserción socio-laboral.

¿Cómo se puede realizar este acompañamiento
en este contexto de intervención?

Se puede abordar desde varios ámbitos de intervención, pero el nuestro se centra desde un punto de vista educativo.

Son varias las etapas que se desarrollarán y que señalamos a continuación:

Fase inicial

Información de la formación. Entrevistas.

Cuestionario

Selección de participantes.

Fase acción

Formación. Adquisición de competencias.

Estrategias profesionales.

Prácticas. Entrenamiento en competencias.

Fase final

Inserción

Seguimiento y/o acompañamiento a acciones futuras.

Fase inicial

Es un momento clave donde se informará y atenderá a los potenciales participantes de la formación, se detallarán los objetivos que se pretenden alcanzar, dando información de todo el proceso que se llevará a cabo. Este punto es importante ya que facilita ubicarse en un contexto de realidad del participante y tomar conciencia del proceso que va a iniciar.

En esta fase se emplea la entrevista individual. Es una herramienta útil para poder conocer su situación personal, social y económica y poder determinar si es un posible candidato la formación o se le deriva a otros agentes de intervención.

Se obtienen datos personales (Dni/Nie, teléfono, e-mail, etc.), formación académica (si posee titulación básica), competencias digitales, competencias personales, experiencia profesional (C. Vitae) y situación personal (redes de apoyo, situación legal, etc.).

Esta *entrevista de presentación* no es un mero trámite administrativo, ya que con este tipo de colectivo el contexto personal es complejo, por lo que se trata de un ***encuentro interpersonal*** con el participante donde es fundamental establecer una buena alianza para favorecer una buena comunicación. Es un momento que determinará probablemente su participación o no en la formación y con el que se debe poder establecer un compromiso en el siguiente encuentro.

Tras esta entrevista, el profesional debe determinar cuál sería el itinerario formativo adecuado a perseguir según los datos obtenidos y analizados juntamente con el interesado. En este momento del proceso, se valorarán qué perfiles son aptos para formación y cuáles no. En este último caso, las personas que no son seleccionadas, se les orientará con otro tipo de

acciones a corto plazo que favorezcan la mejora de su situación actual (seguimiento en la búsqueda activa de empleo, mejora del CV, asesoramiento en portales de empleo, derivación a servicios especializados en empleo, Orientas, Sepe, Sae, cades, Epes, etc.) y/o derivación a otro tipo de acciones más acordes con sus necesidades planteadas en la entrevista inicial.

El segundo encuentro presencial, será una *entrevista de negociación* donde se pactan acuerdos y compromisos con el participante. Se debe de exponer de forma clara los objetivos, plazos, acciones, etc. que se llevarán a cabo. Es importante que dicha información sea pertinente, por lo que el profesional debe adaptarse a las competencias del participante, mostrándose cercano, empático y buen comunicador. En este encuentro es relevante poner de manifiesto cuáles son las fortalezas del participante a fin de motivarle y promover acciones posteriores.

Obtener esta información no debe realizarse sin planificación previa, es aconsejable disponer de una batería de preguntas siendo la propia formulación y tipo de preguntas en la entrevista las que inviten a la reflexión, así se obtendrá una información mucho más amplia sobre cómo piensa y siente el interlocutor, se centrará en sugerir preguntas estratégicas que permitan obtener información sobre las motivaciones, intereses, fracasos, logros y proyección de futuro del participante. Por ejemplo:

- *¿cómo puedo ayudarte?*
- *¿quieres tratar un asunto hoy en concreto?*
- *¿qué pretendes conseguir tras esta sesión?*
- *¿en qué momento personal te encuentras ahora?*
- *¿por qué crees que es importante esta formación para ti?*

Con todo ello, se estará dando comienzo a trabajar ya la *toma de decisiones* del participante, así como a ir dando los primeros pasos en el entrenamiento del pensamiento crítico. Para ello, es crucial que el dinamizador ajuste el entorno, vocabulario, normas de cortesía para que comience a establecer una relación de confianza y se cree un clima positivo (sin interrupciones, espacio adecuado, etc.). Es preciso ajustar las preguntas y que éstas sean simples y concisas, debiendo ir encaminadas a abrir nuevos horizontes para el crecimiento y desarrollo del interesado. Se debe finalizar la sesión con la sensación por parte del participante de sentirse escuchado, además de haberse comprometido a realizar algo para

potenciar su cambio, bien sea una acción formativa corto-medio plazo u otro tipo de acciones y por supuesto llevar consigo toda la información necesaria para su consulta.

Aspectos que destacar en esta fase:

- Detectar cuántos agentes intervinientes están activos con el participante y establecer un plan de coordinación de forma conjunta para unificar esfuerzos tanto para los profesionales como para ellos.
- Se realizarán tantos contactos como sean necesarios, a parte de las entrevistas, a fin de que aumente la probabilidad de participación e implicación en el proceso.
- Detectar fortalezas y debilidades como punto de partida de cada participante y a considerar durante el proceso formativo.
- El profesional debe disponer de una entrevista semiestructurada como apoyo a la realización de su actividad profesional.

Fase acción

- Formación. Adquisición de competencias. Estrategias profesionales.
- Prácticas

En esta fase ya se dispone un grupo seleccionado tras la fase anterior. Antes de comenzar la formación se desarrolla una sesión inicial grupal de trabajo donde se exponen los objetivos, la estructura de la formación, posibilidades de inserción y de prácticas no laborales. El alumnado se conoce y comparten expectativas. Las dinámicas que pueden usarse con el grupo son diversas, todas ellas deben ir destinadas al intercambio de ideas y de experiencias.

Se pasará a todos los participantes un cuestionario donde se recaba información sobre expectativas, creencias, proyectos, cualidades personales, etc que se usará al final de la formación.

En este caso, la *lluvia de ideas* o “*brainstorming*” es una herramienta que permite recabar información compartida por todos, conocer mejor el grupo; aspecto fundamental para el profesional ya que puede ser útil esta información inicial de las posibles dinámicas e interrelaciones internas del grupo para la programación de las próximas sesiones.

Con la práctica de esta técnica se favorece la creatividad, el pensamiento reflexivo, el intercambio de ideas, el fomento de la innovación del pensamiento crítico hacia la revisión de

“mis ideas” frente a las del grupo. Citando a Stephen Covey “*la tecnología reinventará los negocios, pero las relaciones humanas seguirán siendo la clave del éxito*”.

Cuanto más dominio y control tengamos sobre nuestros propios recursos y seamos más conscientes de lo que ocurre a nuestro alrededor, mejor nos desenvolveremos, estableciendo conexiones y relaciones más fuertes y seguras con nuestro entorno más inmediato, más próximos estaremos de alcanzar cualquier objetivo que nos propongamos en nuestra vida en general y de alcanzar el éxito en nuestros propósitos.

Esta técnica se podrá emplear en diferentes momentos del proceso formativo según se aborden contenidos y cuando sea necesario conocer las ideas previas del alumnado, pues se debe promover, en la medida de lo posible, que el alumnado sea un agente activo de su proceso de enseñanza-aprendizaje y en objetivos personales marcados en su vida.

Otra técnica también interesante es la *visita de experto*, que favorece obtener un contacto real con la meta a conseguir; para ello acude antiguo/s participantes con éxito de inserción, profesionales del sector, etc. y puede preguntar dudas, conocer empresas, abordar aspectos de prevención de riesgos laborales, etc., que facilitan conocer demandas y exigencias del mercado laboral y que además permite a los participantes proyectarse.

Antes de finalizar la sesión, el dinamizador consulta cuáles son las expectativas y motivaciones y se resuelven dudas. Se les entrega impreso información relevante sobre la formación.

En este proceso de la formación, los aspectos a destacar durante el proceso son los siguientes:

- Dinámicas grupales.
- Formación en competencias. Ajustes y reforzadores.
- Flexibilización de las sesiones con metodologías activas y participativas.
- Evaluación continua del proceso para detectar la evolución y asimilación de contenidos.
- Valoración final de la formación y autoevaluaciones.

El dinamizador en un breve plazo de tiempo debe lograr la cohesión del grupo a fin de que se establezca un buen clima de trabajo, así como una buena comunicación grupal. Para alcanzar este objetivo se usará una metodología abierta y participativa, siendo interesante que permita ajustarse a las distintas necesidades que vayan surgiendo. Las competencias que debe

mostrar el dinamizador serán muchas, pero mostraremos sólo algunas de ellas como ejemplo ilustrativo: flexibilidad, dotes de liderazgo, capacidad de escucha, habilidades sociales, proximidad social, capacidad crítica, etc.

Para afianzar la cohesión de grupo es necesario desarrollar diferentes dinámicas a lo largo del proceso formativo. Al inicio se centrarán en la presentación de los participantes donde se irán conociendo unos a otros.

Dinámica ejemplo 1: “El árbol”. Se relata un paisaje donde se encuentran con un árbol que se compone de diferentes partes; raíces, ramas y frutos. Deben dibujar de forma individual cómo serían ellos mismos como árboles, anotando los frutos (éxitos y fracasos), las raíces (habilidades y destrezas personales) y ramas (red de apoyo y decisiones tomadas). En gran grupo se expone cada dibujo con el objetivo de favorecer la cohesión del grupo y el autoconocimiento. Es una actividad que debe disponer de más de una sesión de trabajo.

Desde ahí se pasa posteriormente a dinámicas de autoconocimiento personal y grupal más complejas donde se proponen entrenamientos de más de una competencia a la vez, como es la comunicación, adaptabilidad, empatía, asertividad, habilidades sociales, etc. Con estas dinámicas se pretende que los participantes conozcan y sean conscientes de cuáles son sus puntos fuertes y débiles, para posteriormente desarrollar.

Dinámica ejemplo 2: “¿Cómo soy? ¿En qué soy competente?”. De forma individual y por escrito deben rellenar una ficha respondiendo cuáles son sus fortalezas y debilidades. En qué piensan que son competentes y cuáles son sus intereses, valores, capacidades y metas. Después se hace una puesta en común y el dinamizador tratará de consensuar con el grupo qué competencias son más idóneas a desarrollar según el perfil profesional de la formación que vamos a desarrollar. Será necesario disponer de material de apoyo como por ejemplo un listado de características personales por si el participante no sabe cómo describirse. Se finalizará la dinámica invitando a reflexionar, si ha identificado más cualidades que antes no había considerado, fomentando una autovaloración más positiva de sí mismo.

Una vez el dinamizador comprende la dinámica interna del grupo y hay un clima de trabajo óptimo se continúa trabajando en la adquisición y desarrollo de más competencias como el trabajo en equipo, comunicación, escucha activa, habilidades sociales, inteligencia emocional y pensamiento crítico, que favorezcan madurar el perfil sociolaboral de los participantes. Expondremos algunas de las técnicas que usamos en este proceso:

Dinámica ejemplo 3: “¿Hago bien una entrevista? Técnica: Role-play. Se selecciona dos participantes en el que cada uno tiene un rol asignado (actores): entrevistador y entrevistado. Se le entrega al entrevistador una batería de preguntas de una empresa concreta y al entrevistado se le da información sobre qué puesto se presenta como candidato. Durante la entrevista el dinamizador graba en vídeo.

Algunas preguntas de ejemplo para el entrevistador:

- *¿qué formación tienes?*
- *¿por qué has hecho esta formación?*
- *¿por qué quieres cambiar de empresa?*
- *¿qué tal la relación con tus antiguos superiores?*

El resto de participantes disponen de una batería de indicadores para poder evaluar cómo realiza el role-play el compañero (lenguaje verbal y no verbal, respuestas claras, gestión emocional, habilidades sociales, etc.); durante la grabación permanecen como observadores/evaluadores. Una vez finaliza el role-play se proyecta en grupo y se analiza la entrevista y cómo se han sentido los participantes-actores, consensuando propuestas de mejoras en base a los indicadores de buenas prácticas.

Son varios aspectos que se trabajan de forma transversal en esta dinámica durante la exposición grupal, el asertividad en la formulación de propuestas que se realicen de mejora, además de ser una práctica que ayuda a fortalecer la seguridad personal en las relaciones interpersonales, mejora del autoconcepto y autoestima, así como de la importancia de la gestión emocional con independencia del perfil profesional.

Un momento crucial que el dinamizador debe considerar durante la puesta en común tratar de invitar a la metacognición sobre lo aprendido, es decir, debe acompañar para desarrollar el pensamiento crítico, formular preguntas que ayuden a tomar conciencia sobre qué han sentido, qué habilidades han puesto en juego y qué les aporta esta experiencia hacia la mejora personal.

Algunas preguntas de ejemplo:

- *¿cómo te has sentido durante la entrevista?*
- *¿en qué crees que debes mejorar?*
- *¿cuáles han sido tus fortalezas?*
- *¿cuáles son los errores más comunes durante una entrevista?*
- *¿cómo te has sentido con las críticas/propuestas de los demás?*

¿Cómo desarrollar la competencia o pensamiento crítico en adultos?

El trabajo con adultos es bien distinto a cómo se desarrolla con niños/as, pues los adultos ya han desarrollado creencias y valores como consecuencia de su bagaje vital, configurando cómo se es en la actualidad y se han construido ciertas barreras invisibles que en muchos casos inhiben o dificultan el acceso a nuevos retos/cambios. Por ello, es fundamental que el proceso formativo sea proactivo y participativo y se realicen dinámicas donde se exploren estos límites y se promueva el afrontamiento de retos y se entrene la capacidad de superación personal.

Es importante que tras cada sesión/dinámica en las que se trabajen competencias de índole personal y que puedan desajustar al alumnado, saliendo de su zona de confort con la experimentación de situaciones novedosas, es crucial realizar reforzadores positivos, siendo la labor del profesional en este punto de coach emocional que motive y acompañe de forma cercana estas sesiones experienciales.

Dinámica 4: “La línea” Se pinta una línea en el suelo (tiza o cinta aislante) y le pedimos a varios participantes que se sitúen a una distancia de la línea en la que crean que puedan saltarla sin pisar. Una vez que lo realiza vemos si lo ha logrado o no, a continuación, se le invita a que lo haga a una distancia mayor. El objetivo de esta dinámica se centra en experimentar dónde creen que están sus límites. De forma individual y por escrito se les pide que respondan a la siguiente pregunta: *¿nos ponemos límites mentales a la hora de afrontar nuevos retos?, ¿medimos bien nuestras fuerzas?, ¿cómo podríamos incrementar nuestra zona de confort?* Para finalizar se expone en grupo las respuestas.

Con esta dinámica se favorece el pensamiento divergente y una identificación de limitaciones personales y se trata de hacer consciente a los participantes de sus capacidades y limitaciones, se les invita a buscar soluciones alternativas. Se abordará los ejemplos que los participantes aporten para consensuar entre todos otras resoluciones y mejoras y que visibilicen cómo algo común ciertas inquietudes iniciales y cómo proceder para lograr vencer miedos, gestionar creencias limitantes, tensión emocional, frustraciones, dudas que promuevan el cambio y se genere una nueva zona de confort con más posibilidades de futuro.

Otra dinámica muy interesante para realizar con adultos es Dinámica 5: “Estudio de casos” para desarrollar la resolución de conflictos y competencias para el pensamiento crítico, siempre teniendo en cuenta que éstos sean próximos al contexto de inserción. Se divide la clase en grupos pequeños de 4-5 participantes. Se entrega a cada grupo una situación concreta a resolver, por ejemplo; con relación a una tarea con el encargado de una empresa determinada y deben realizar propuestas de resolución. Después en gran grupo un representante de cada grupo expone cómo han resuelto. El dinamizador recoge las propuestas de cada grupo en la pizarra, papelógrafo o pantalla. Tras la exposición en gran grupo se debate cuáles son las mejores propuestas y se consensua qué estrategias/propuestas son las más idóneas y se establece un patrón de respuesta idóneo.

En esta dinámica se debe dejar constancia que existen varias formas de resolución de conflictos y que dependerá de cada situación y/o característica personal de cada uno, además de qué estrategias deben poner en marcha para llegar a acuerdos. El dinamizador debe destacar:

- que no existe una única forma/vía de resolver un conflicto,
- deben saber adaptarse a las situaciones adversas,
- afrontar con creatividad y reflexionar de forma crítica cómo avanzar,
- entrenar la escucha activa,
- emplear estrategias de negociación,
- mantener una conducta asertiva,
- mostrar formas colaborativas,
- uso de normas de cortesías y
- poner en marcha habilidades sociales adecuadas.

Suelen ser dinámicas muy intensas en las que los grupos defienden sus propuestas en contra de sus compañeros, pues tratan de liderar y tener razón en sus propuestas por lo que el dinamizador debe gestionar la capacidad de aceptar la crítica y la baja tolerancia a la frustración y positivizar y transformar los conflictos en “momentos hacia el cambio” y cómo aporta beneficios tanto a nivel individual como social.

En este tipo de colectivo, volvemos a recordar, que es vital el refuerzo positivo tras cada progreso ya que en muchos casos la baja autoestima es un factor latente que inhibe un desarrollo adecuado, además que, en muchos casos, no disponen de los recursos personales/experienciales para saber cómo actuar en determinadas situaciones.

Aspectos que destacar en esta fase:

- Ejemplos, contenidos, casos prácticos, etc. deben estar contextualizados con la práctica profesional a desarrollar, ayudan a que las estrategias que deben adquirir se modulen mejor.
- Reforzadores en todo el proceso formativo.
- Funciones de coach emocional del dinamizador durante todo el proceso formativo.
- Establecer alianzas de colaboración con las empresas y que éstas participen en el proceso de formación lo máximo posible.

Fase final

- Prácticas
- Inserción
- Seguimiento y/o acompañamiento

En esta etapa los participantes comienzan su inicio de prácticas no laborales en las empresas con las que se han realizado un convenio de colaboración previo. Durante ese tiempo hay un tutor de referencia asignado por parte de la empresa colaboradora, realizando un seguimiento semanal para valorar su progreso según el caso. Si la empresa o el participante demanda atención puntual, se acude a realizar los apoyos necesarios. Es importante que el dinamizador se muestre accesible y resolutivo.

Al final de las prácticas se cumplimentan varios registros , por parte de la empresa deben sellar la asistencia diaria y los tutores deben registrar y/o comunicar incidencias y

valoraciones del participantes a través de un cuestionario con indicadores de evaluación establecidos; por parte de los participantes deben cumplimentar un cuestionario con unos indicadores de tareas realizadas en la empresa y un *portafolio* donde registrarán día a día cuestiones que le son relevantes (conflictos, peticiones, sugerencias, etc.) y ciertos indicadores de evaluación similares al cuestionario de tutores.

Tras la finalización de las prácticas los tutores ofrecen a los participantes una valoración de su paso por la empresa. Aspecto que se trabajará posteriormente de forma individual y grupal.

Un momento clave del proceso formativo para finalizar es que el dinamizador, tanto en sesión individual y/o grupal, devolverá la información a los participantes para incidir en los aspectos que deben mejorar, así como cuáles han sido sus fortalezas. Sobre todo, deberá tratar que los participantes expresen cómo se han sentido en todo el proceso, cómo han desarrollado las tareas, si han tenido conflictos y cómo han resuelto, en qué han mejorado, etc., y de esta forma, se continúa entrenando el pensamiento crítico en los participantes, además de favorecer un mayor autoconocimiento, mejora de autoestima, y en general la mejora personal.

Para ello, el profesional usará el *cuestionario inicial*, el *portafolio* y el *cuestionario del tutor y valoración* y se realizará un análisis con el objetivo de que el/los participante/s sean conscientes de cómo han cambiado tras el proceso formativo y hagan autocrítica tanto individual como colectiva, a observar de forma más objetiva de cómo han incidido estas competencias trabajadas y que han puesto en marcha durante la experiencia práctica en la empresa.

Con la empresa, el dinamizador en una reunión de evaluación, tras las prácticas, tratará de promocionar la inserción laboral de los participantes en la medida de lo posible. Se abordan los perfiles que son los idóneos para la contratación.

Valoración final de la formación. El alumnado a través de un *cuestionario final* se recaban datos tanto de la metodología empleada, contenidos abordados, grado de satisfacción del/a formador/a, nivel de satisfacción en general de la formación, otros cursos que quieren realizar, etc., que permitan obtener información para la mejora de la siguiente acción formativa y sobre la práctica del propio profesional.

En una sesión final, se entrega un certificado cualificante tanto de la parte teórica como práctica, además de realizar un acto de clausura del curso informando de cuántos son los alumnos/as que serán contratados según las necesidades a cubrir por parte de la empresa

que puede ser inmediatamente o en un momento a posteriori, cuando surja demanda del mercado laboral. Aquellos participantes que no sean seleccionados para contratación seguirán siendo acompañados por el dinamizador en mejorar su perfil profesional consensuado al inicio del proceso formativo. Normalmente, en la prospección con las empresas se intentan pactar esos nichos de empleos según las demandas de cada sector con las planificaciones de las acciones formativas.

Así, se garantiza que cualquier persona recién formada al poner en práctica sus nuevos conocimientos y tener la oportunidad de insertarse laboralmente, mejorará de forma significativa su situación personal. La implicación de las empresas, las administraciones y la sociedad en general es crucial para que todo este esfuerzo por “resurgir” tenga sentido para todos en un mundo más inclusivo e igualitario por parte de aquellas personas que por sus circunstancias en un momento dado presentan otras características a las exigencias más competitivas, tecnológicas, innovadoras y cambiantes del mercado laboral en el que estamos inmersos todos como individuos que pertenecemos a esta sociedad actual.

Reflexión Crítica

En cuanto a las dificultades en el trabajo realizado con personas en riesgo de exclusión sociales común encontrarse en ciertas ocasiones con:

- personas resistentes al cambio (bien por no querer salir de su zona de confort, miedo, inseguridad personal, etc.)
- falta de confianza en sí mismos,
- desilusiones personales,
- escasa motivación, con pocas expectativas sobre su futuro,
- poco tolerantes a la frustración, etc.

Y aunque es cierto, que estas dificultades pueden provocar ciertas barreras al principio y durante el proceso de formación, debemos tener en cuenta que cada persona dispone de su propio ritmo de aprendizaje y cambio y no tenemos por qué evolucionar todas al mismo tiempo.

Además, existe un conflicto para los profesionales cuando la realidad está marcada con un “cumplir” los *objetivos y tiempo marcados*, ya que dependen en la mayoría de los casos de programas subvencionados, que limitan el margen de actuación. Si consideramos

que es un colectivo con una realidad compleja, limitar los tiempos es un hándicap que en muchos casos no permite a los participantes asimilar los objetivos propuestos. No por ello, los programas formativos deben ser muy extensos ya que es un colectivo que necesitan resultados de éxito a corto plazo.

El dinamizador tiene demasiadas funciones que desempeñar que generan estrés y dificultades en el desempeño óptimo, ya que tiene labores administrativas, formativas, coach, prospección de empresas, coordinación con entidades/agentes, realización de auditorías; además de la realización de reciclaje formativo para poder desempeñar este amplio abanico de funciones.

Una necesidad notoria es que este tipo de programas no dispone de los recursos humanos necesarios, sobre todo en la parte experiencial durante las prácticas no laborales ya que es fundamental realizar un acompañamiento estrecho y eficaz. De ahí dependerá la contratación. Donde se aprecia aún más esta necesidad, es en el acompañamiento en los colectivos de inmigrantes (por su situación legal, idiomática, cultural, etc.) y con personas con discapacidad donde se requiere de otro tipo de seguimientos, además de la labor de sensibilización a las empresas en su implicación, apoyos a los tutores, etc. En la actualidad, las políticas sociales tratan de dar visibilidad a estos colectivos, aunque nos encontramos con muchas dificultades ya que las empresas valoran el grado de rendimiento, logro de objetivos empresariales (hablan de pérdidas económicas) y dificultades para destinar trabajadores como tutores para el acompañamiento, todo ello va a dificultar la inserción sociolaboral y el fracaso de los programas formativos.

No obstante, sobre los colectivos en riesgo de exclusión, en general no basta con estar más sensibilizados y hacerlos más visibles, pues no sería adecuado conformarnos con lo que ya se hace a nivel administrativo, institucional, organizacional (asociaciones, ONGs, etc.) ya que es insuficiente, ya que la realidad manifiesta que no se cubren las demandas que necesitan estos colectivos. Por ello, invitamos con el presente artículo a la reflexión crítica, siendo pertinente no sólo por ser nuestro tema argumentativo, sino porque debemos ser coherentes y en la medida de lo posible realizar propuestas de programas formativos inclusivos y ajustados a la realidad actual. No se trata de perseguir un “idealismo” sino de intentar lograr una sociedad amplia, justa, variada y equilibrada.

Por tanto, tenemos el deber como sociedad democrática de **ser conscientes** y como profesionales visualizarnos como agentes favorecedores del cambio, para ello pasa por entrenar de forma continua nuestro pensamiento y sentir crítico individual y colectivo, y

reflexionar sobre cuáles son las barreras sociales, culturales, políticas y económicas con las que se encuentran las personas en riesgo de exclusión social. Además, debiera ser una tarea no solo desde el enfoque profesional sino como ciudadanos, intentando minimizar las barreras y los efectos para garantizar la inclusión de todas las personas en nuestra sociedad de la forma más digna posible.

Referencias

Covey, S. (2015). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. Ed. revisada y actualizada: La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa (Prácticos siglo XXI). Paidós.

**Estrategias de un Centro de día para mejorar la calidad de vida y
autodeterminación de personas con discapacidad**

Carolina Molto

Hospital Nacional Dr. Manuel A. Montes de Oca – Argentina

Martina García

Centro de día Pequén – Argentina

Gustavo García

Universidad Nacional de La Matanza – Argentina

Presentación

El Centro de día Pequén es el resultado del sueño y la historia de un equipo de profesionales. El sueño de poder plasmar en la localidad de General Rodríguez de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), la construcción de una institución que permita desarrollar una labor de acuerdo a los principios y filosofía del respeto de los derechos de las personas con discapacidad y su efectiva inclusión como actores sociales valiosos para la sociedad

El término Pequén, es lechuza en idioma Araucano, simboliza la sabiduría, el poder resolver situaciones, y esa es la meta de la institución (que es slogan), *“tu sabiduría, nuestra mirada, la independencia”*. Creemos en las capacidades y competencias de todas las personas, y nos abrazamos al modelo social y de derechos de la discapacidad para ayudar a ser, a participar, a ganar en inclusión y calidad de vida.

El objetivo del Centro de día Pequén es que las personas con discapacidad puedan desarrollar su vida de la manera más autónoma posible, a partir de la planificación en conjunto de actividades acordes a sus características e intereses, buscando la adaptación del entorno familiar y comunitarios a las necesidades de cada concurrente.

El logro de este objetivo se busca mediante actividades de apoyo y trabajo con la familia y mediante implementación de acciones tendientes a lograr la participación de los concurrentes en actividades de acción comunitaria, desarrollando y seleccionando propuestas que son evaluadas constantemente.

Los beneficiarios directos son jóvenes y adultos que por su problemática no puedan ser incluidos en escuelas, capacitación laboral o talleres protegidos. El cupo de concurrentes que asisten a la institución es de 30 personas.

Una de las principales herramientas a utilizar en la socialización, es fomentar la organización o participación en eventos que permitan la inclusión de los concurrentes en jornadas, eventos deportivos, socio culturales, articulando acciones con organismos nacionales e internacionales, intentando jerarquizar los patrones de atención de las personas con discapacidad.

El Centro de día Pequén

El Centro de día Pequén se encuentra en un predio de 1050 mts. cuadrados. El entorno es ideal por la tranquilidad que predispone a la labor y la posibilidad física para la realización de actividades. Desde sus inicios, el paradigma de servicios que se promueve y se intenta que esté siempre vigente es el relacionado con la participación comunitaria.

El Centro de día es una prestación que se brinda en una institución a la que concurren diariamente solo personas con discapacidad, y desde siempre se sostuvieron propuestas inclusivas, acompañando a las personas que asisten a lograr una mejora en su calidad de vida en su casa y en su comunidad, buscando la interacción con todas las instituciones de la zona para que las personas puedan participar de las diversas actividades.

Se planifica un plan personal de futuro tratando de abarcar el punto de vista económico, laboral y social. Tenemos el compromiso de pensar y repensar alternativas para el día de mañana. Intentamos buscar los mecanismos más adecuados para que las personas puedan tener una vida plena.

En cuanto a las decisiones, son tomadas por la persona con su círculo de apoyo. Esto se observa desde la primera entrevista de admisión que se realiza, en la cual es obligatoria la asistencia de la persona con discapacidad, y es quien cuenta (siempre que sea posible), los motivos por los que asiste y cuáles son sus expectativas con respecto a la propuesta. Por ello, posteriormente a la incorporación, siempre es el partícipe principal con los apoyos que requiera.

El Centro busca priorizar la autodeterminación fomentando a las personas a tomar decisiones por sí mismas y hacerse responsables de éstas en todo lo que les concierne. En tal sentido se acompaña a su entorno inmediato ya que juega un papel fundamental como apoyo en la autodeterminación. Para lograr el compromiso familiar es sumamente importante responder a las necesidades que surjan y actuar como facilitadores en la inclusión social.

Por su parte, en relación a los vínculos sociales de las personas con discapacidad se busca que puedan lograr amistades relevantes dentro de la institución, que se sostengan en su vida personal y que logren compartir espacios y momentos fuera de la institución, como así también fomentar la posibilidad de tener amigos fuera del centro.

Las propuestas de apoyo del Centro de día

Las propuestas de apoyo son individuales, abiertas y flexibles, dado que se trabaja con la persona con discapacidad y su familia planificando procesos de mejora en las prácticas diarias centrados siempre en el propio usuario, puesto que los apoyos y las necesidades de cada persona siempre son singulares, lo que implica que sean únicos para cada uno.

El Centro de día Pequeñ pretende generar cambios en el contexto y en las actitudes de las personas y con ello propone, diseña y realiza, permanentemente, estrategias que buscan mejorar la aceptación y valoración social de las personas con discapacidad. Con ello, implementa actividades tendientes a derribar mitos y lograr un mejor conocimiento mutuo como también buscar la planificación de actividades en el entorno social que tengan en cuenta la participación indiscutible de las personas con discapacidad.

Dado que la calidad de la prestación está determinada por la calidad de vida de las personas, generar estrategias para la inclusión y la participación plena en la comunidad aumenta la calidad de vida es una modalidad de intervención que despliega la institución constantemente.

Por ello, teniendo en cuenta su contexto de intervención, se promueven las siguientes dimensiones de calidad de vida:

a) El bienestar emocional: los indicadores que se tienen en cuenta son que el concurrente se sienta bien, con seguridad y tranquilo, que pueda manifestar la alegría frente a las diversas propuestas que se llevan a cabo, se evalúa el humor y la satisfacción. En cuanto a los resultados personales se busca que la persona se sienta orgullosa de sí misma. Los resultados organizacionales implican las metas, acciones y/o procesos puestos en práctica para alcanzar los objetivos de calidad de vida de los concurrentes.

b) La autodeterminación: se incentiva a la persona a establecer metas y valores personales, a definir sus expectativas, a realizar elecciones frente a diferentes opciones teniendo en cuenta preferencias, riesgos y beneficios. En tal sentido se tienen en cuenta las posibilidades de cada concurrente, se acompaña la toma de decisiones con respecto a actividades a realizar fuera del centro y en su entorno inmediato como por ejemplo aprender a elegir como pasar su tiempo libre, a seleccionar la ropa para ponerse, a elegir que comer y pensar que se necesita, etc.

c) La inclusión social: los indicadores que se tienen en cuenta son la integración y participación en la comunidad, el acceso a la participación en las actividades que se llevan a cabo fuera del centro de día, los apoyos sociales y las redes de apoyos que se generan para lograr la inclusión.

d) El desarrollo personal: los indicadores son la competencia personal práctica, el desempeño, la mejora personal, las cosas que hacen que el concurrente pueda ser más independiente en su vida diaria. En cuanto a los resultados institucionales están dados en el logro de que cada uno de los concurrentes puedan incrementar su desarrollo personal.

Para la promoción de la autodeterminación de los usuarios del Centro de día se implementan las siguientes estrategias:

a) Se promueve el reconocimiento de debilidades y fortalezas personales de cada uno de los concurrentes para que puedan conocerse a sí mismos y trabajar sobre las mismas.

b) Se estimula la toma de decisiones responsables con respecto a intereses, gustos, posibilidades y preferencias recibiendo la información necesaria para poder planificar proyectos personales a futuro buscando los apoyos del entorno que puedan actuar como facilitadores.

c) Se brinda la oportunidad para que los concurrentes puedan manifestar sus demandas y necesidades sabiendo que las mismas serán escuchadas y tenidas en cuenta para su consideración.

d) Se promueve la habilidad para resolver problemas en diferentes contextos, no solo en el ámbito del Centro de día, con el objetivo de preparar a cada persona para poder desenvolverse en contextos inclusivos.

e) Se busca participación en diferentes eventos y espacios comunitarios, siendo en oportunidades receptores de diferentes vínculos sociales para generar contextos recíprocos.

A su vez, sobre la base del modelo de calidad de vida para las personas con discapacidad y sus familias y el valor de la autodeterminación, el ámbito de la gestión también requiere de atención.

a) Una de las principales situaciones surgidas con la situación de pandemia durante el ciclo 2020 fue la necesidad de readaptar la propuesta a la virtualidad. Si bien no es lo ideal para el desarrollo del proyecto de la manera que fue pensado, pudimos observar que en un montón de cuestiones podía ser aprovechadas, ya que se presentaron situaciones en las que se podía trabajar con la persona en su entorno y en función de ellos planificar los apoyos con su familia.

Por tal motivo, con la vuelta a la presencialidad se comenzaron a planificar y realizar actividades complementarias de manera on line, lo que permite que el personal a cargo tenga otro tipo de interacción con los apoyos diarios del concurrente en su propia vivienda.

Por ello, para poder mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y fomentar la autodeterminación de las mismas fue necesario realizar capacitaciones para los profesionales y las familias para que tengan la capacidad de funcionar como apoyos y facilitadores y tenerlo como una meta deseable, mejorando la gestión en este ámbito y planificando este tipo de actividades de manera sistemática.

b) A su vez, se incrementaron el trabajo con las familias, buscando que puedan reconocer sus necesidades para poder planificar estrategias centradas en la calidad de vida de la familia en su conjunto y también de cada uno de los integrantes.

Conclusiones

El Centro de día Pequeñ busca desarrollar estrategias que además de ser efectivas en términos metodológicos, respondan a las verdaderas necesidades de las personas, como el derecho a poder ser independiente y ser parte de la comunidad que lo rodea, especialmente evitando el aislamiento y potenciando las aptitudes personales.

En este sentido, es fundamental colaborar para que los usuarios puedan disponer de los apoyos necesarios en función de su propia necesidad para que lleven adelante sus proyectos personales. Por ello, las estrategias tienen la finalidad de potenciar las aptitudes personales, tanto como la autoestima y, en especial la propia independencia de movilidad, mediante una planificación que focalicen su accionar en la mejora de la calidad de vida.

Referencias

- Ponce, Á. (2010). *Formación en Autodeterminación para Familias*. Madrid: FEAPS.
- Schalock, R. L. y colaboradores (2007). *Calidad de Vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo. Aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas*. Madrid: FEAPS.
- Schalock, R. L. y Verdugo Alonso, M. (2003). *Calidad de Vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Verdugo Alonso M. y colaboradores (2012). *Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una perspectiva integral*. Colección Investigación INICO. España: INICO.

**Planificación y mejora de los servicios para la atención de
personas con discapacidad**

Carolina Molto

Hospital Nacional Dr. Manuel A. Montes de Oca – Argentina

Martina García

Centro de día Pequén – Argentina

Presentación

La Identidad corporativa es la que permite distinguir a una organización como singular y diferente de las demás y puede identificarse como un aspecto clave de la organización. En el caso del Centro de Día Pequén (General Rodríguez, Provincia de Buenos Aires, Argentina), es una organización que brinda servicios de atención integral a Jóvenes y Adultos con Discapacidad Intelectual y a sus familias. Tanto la visión como la misión del Centro de día Pequén se encuadran dentro del modelo de calidad de vida, apoyos y planificación centrada en la persona.

La visión es ser un centro de referencia en la inclusión social y en el reconocimiento en la producción académica, con énfasis en el ejercicio de la autodeterminación de sus usuarios.

Asimismo, la misión es brindar un servicio de calidad de atención integral de la persona con discapacidad intelectual para que pueda desarrollar al máximo sus potencialidades apuntando a la plena inclusión generando también un espacio de formación y crecimiento de estudiantes de carrera universitarias y de profesorado afines a la temática.

Si bien el modelo institucional prioriza la formación continua de los profesionales, incentivando la capacitación y la formación continua, la identidad institucional se define también como un modelo en búsqueda de un ambiente familiar, reforzando el excelente trato hacia los usuarios.

Es por ello que la prestación se ofrece número determinado de treinta usuarios para lograr un conocimiento personalizado y profundo de los mismos, por cada uno de los profesionales y trabajadores del servicio.

El vínculo que se pretende establecer entre profesionales y usuarios se fundamenta desde el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, entendiendo que todos debemos tener las mismas oportunidades hacia la participación plena y también, en la toma de conciencia en el ámbito profesional para el desarrollo de la autodeterminación, la toma de decisiones y la autogestión de las personas con discapacidad.

La identidad institucional

La identidad de la institución parte de la elección del logotipo que la identifica. El mismo es una lechuza y su nombre, Pequén, que significa lechuza en Araucano, simboliza la

sabiduría y la posibilidad de resolver situaciones. Otro signo de naturaleza identitaria es la tonalidad de colores elegida para representar al centro que es marrón, bordo y rojo que tienen que ver con lo natural, con la tierra, la pasión y la calidez. La folletería y el uniforme también poseen los mismos colores.

La vestimenta o uniforme, si bien no es obligatorio, condice con la propuesta y el entorno ya que se caracteriza por ser ropa cómoda, equipos de jogging, zapatillas y chombas que permiten buena movilidad para actividades deportivas y en la naturaleza.

La institución cuenta con espacios de distracción natural para los momentos de descanso de los empleados y profesionales en los espacios acordados para no irrumpir en las indicaciones nutricionales de los usuarios. Los empleados y profesionales desayunan, almuerzan y meriendan en la institución junto con los usuarios o en espacios exclusivos para esos momentos, ya que, si bien disponen de los tiempos necesarios, la institución se ubica en una zona de quintas, alejada de centros comerciales. El uso del teléfono celular queda acotado a urgencias.

La cultura corporativa está definida como el conjunto complejo y compartido de creencias, valores, normas, costumbres, así como comportamientos y conocimientos que van construyéndose a lo largo de la historia de la organización a través de las interacciones entre las personas, siendo un patrón de comportamiento que se encuentra en constante movimiento. Es por ello que la cultura del Centro de día tiene como objeto también generar una imagen que suponga este reconocimiento en la experiencia de los usuarios.

La imagen también se refleja a través de las redes sociales las cuales proporcionan información sobre el Centro de día, utilizando, por ejemplo, fotografías que muestran las actividades que realizan los usuarios, los directivos y las propuestas del centro.

En cuanto al tipo de liderazgo ejercido en el Centro de día Pequeño y al proceso de toma de decisiones más frecuente en dicha organización, el patrón más común es el de tipo consultivo, donde se presentan a los empleados y profesionales situaciones en las que es necesario tomar un camino o una decisión y se les otorga la oportunidad de que intervengan aportando acciones o ideas, brindando a la dirección un abanico de posibilidades para la toma de una decisión final conveniente.

Planificación y mejora de los servicios del Centro de día Pequeño

La visión del Centro de día es ser un centro de referencia en la inclusión social de personas con discapacidad intelectual haciendo hincapié en el ejercicio de la autodeterminación de sus usuarios. Poniendo énfasis en producciones académicas sobre la temática siendo una propuesta innovadora para prácticas institucionales de estudiantes de carreras afines.

Su misión es la de brindar un servicio de calidad de atención integral a las personas con discapacidad intelectual para que puedan desarrollar al máximo sus potencialidades apuntando a la plena inclusión generando también un espacio de formación y crecimiento de estudiantes de carreras afines a la temática. Desarrollar producciones académicas con un equipo de profesionales idóneos en el área.

Por ello, a continuación, se aplica un análisis FODA del Centro de día Pequeño, con el fin de reconocer aspectos mejorables y reforzar lo que se entiende como prácticas de calidad

ASPECTOS POSITIVOS	Fortalezas	Oportunidades
	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción de los usuarios y sus familias. - Compromiso de las personas que trabajan en la institución con el proyecto. - Trabajo en equipo. - Capacitación constante <p>Funcionalidad de infraestructura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Carencia inicial de servicios en la zona que den respuesta a las necesidades de la población a la que apunta. - Prácticas de profesorado y universidades

	Debilidades	Amenazas
ASPECTOS NEGATIVOS	- Falta de apoyos más personalizados por cuestiones económicas.	- Creación de nuevos servicios que atienden a la misma población. - Dificultades frente a la pandemia con respecto a la actividad presencial. - Dificultades de transporte.

En función de este análisis, se presentan líneas estratégicas de los servicios que ofrece, en función de sus propios objetivos estratégicos sus acciones para la implementación de los mismos y los indicadores correspondientes

Líneas estratégicas del servicio	Objetivos estratégicos	Acciones para la implementación de los objetivos	Indicadores
Profundizar en propuestas de atención a los usuarios en el actual contexto	Elaborar propuestas de acercamiento presencial a los usuarios	Planificar actividades a realizar en el domicilio de los usuarios durante las visitas	Cantidad de visitas domiciliarias con propuestas de actividad
	Formar apoyos en el domicilio de los usuarios	Orientar a referentes en el hogar sobre actividades en las que los usuarios puedan desenvolverse de manera autónoma	Cantidad de hogares en los que se haya logrado al menos un apoyo para el

			desarrollo de actividades de manera más autónoma
Promover cambios sociales que favorezcan la participación e inclusión de los usuarios	Desarrollar propuestas de sensibilización	Realizar juegos sensibilizadores en espacios comunes	Cantidad de actividades propuestas que apunten a sensibilizar a la población en relación a las personas con discapacidad en el período de 6 meses
	Contribuir a través de capacitaciones sobre inclusión social	Realizar charlas en instituciones referidas a la inclusión de las personas con discapacidad	Cantidad de charlas en instituciones en relación a la inclusión social de personas con discapacidad en el período de 6 meses

Conclusiones

Es útil detectar tanto los puntos fuertes como los comportamientos contraproducentes, con el objetivo de mejorar aún más lo que es bueno, y cambiar lo que pueda mejorarse. Consideramos que los aspectos a mejorar en la organización tienen que ver con el fortalecimiento de la comunicación como política de gestión en el centro de Día.

Tanto la comunicación externa para el logro de competitividad y posicionamiento como la comunicación interna para lograr la adaptación corporativa hacia las distintas situaciones que va enfrentando la cultura organizacional y los cambios del contexto, son activos intangibles fundamentales para planificar y cuantificar.

También se plantea gestionar las redes sociales y la web de un modo más dinámico por medio de una gestión de procesos y con planificación de objetivos y metas para poder responder a los cambios.

Con respecto al liderazgo, debemos ayudar a establecer los valores, misión y visión del centro para que los empleados logren entender la estrategia global de la organización y la función de cada uno como parte fundamental en los procesos para el logro de objetivos claves organizacionales.

En relación a la toma de decisiones, Pequén es un centro con una población reducida y fuertemente orientado a conocer y tener en cuenta las opiniones de los usuarios, familias y empleados, lo que muchas veces dificulta el establecimiento de límites en cuanto los requerimientos y demandas de los mismos. Por ello, es importante seguir ahondando en la planificación y mejora de los servicios para la atención de personas con discapacidad para mejorar los resultados organizacionales.

Referencias

National Minority AIDS Council Technical Assistance, Training and Treatment Division (2009). *Desarrollo de Liderazgo Serie de efectividad organizacional*.

Scharlock, R.L. y Verdugo Alonso, M. (2013). *El cambio en las organizaciones de discapacidad*. Madrid: Alianza editorial.

**El uso de mapas mentales para fomentar el aprendizaje
colaborativo y la integración de TIC en el aula en contextos
universitarios**

Patricia Solís García

Universidad Internacional de La Rioja – España

Rocío Lago Urbano

Universidad de Huelva – España

Introducción

La aparición y proliferación de las nuevas tecnologías (TIC) se vincula a drásticos cambios en la sociedad a nivel global, y en el ámbito educativo y los modos de enseñanza en particular. De este modo, la incorporación de las herramientas TIC en la metodología que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje ha permitido cambiar el escenario de dicho proceso y ha favorecido la experiencia de aprendizaje. La evolución de la educación a través de las TIC se ha enmarcado en el aprendizaje a través de ordenadores inicialmente y con el surgimiento de Internet, el crecimiento ha sido mucho mayor (Ramírez et al., 2018). Las TIC cuando se utilizan con coherencia permiten el favorecimiento del aprendizaje autónomo y enriquecido, de este modo permiten realizar otras estrategias de aprendizaje tradicional como son los mapas mentales de una forma más motivadora para los estudiantes. Por este motivo a lo largo de este capítulo perseguimos los siguientes objetivos:

- Mostrar los beneficios de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su vinculación con la personalización del aprendizaje.
- Exponer las características de los recursos digitales educativos abiertos.
- Definir los mapas mentales y su uso como herramienta que favorece la metacognición.
- Explicar la realización de mapas mentales colaborativos mediante herramientas TIC.

Integración de las TIC en el aula

En la actualidad es difícil concebir una educación sin TIC debido al calado de la tecnología en todos los ambientes y ámbitos de la sociedad (Behera, 2013). La educación se encuentra en un continuo proceso de cambio debido a que las demandas de aprendizaje de los estudiantes están cambiando, se han modificado las habilidades necesarias para desarrollar labores profesionales, los perfiles laborales y organizacionales son diferentes (Willcox et al., 2016). La incorporación de las TIC en términos metodológicos va más allá de la manipulación de herramientas (Liu et al., 2020). Un uso eficaz de las TIC requiere la posibilidad de optar por una formación inicial y permanente durante el desarrollo de la tarea docente para adaptarse a la versatilidad del campo tecnológico en la educación (Liesa-Orús et al., 2020).

El actor principal del proceso de aprendizaje debe ser el estudiante, en este sentido las TIC suponen una ayuda en la implementación de una enseñanza personalizada que satisfaga las necesidades de los estudiantes. Para lograr un éxito óptimo en el aula en línea, es esencial aprovechar la tecnología en el mejor interés de cada estudiante individual (Boothe, 2020). Actualmente la personalización del aprendizaje debe ser tomada en cuenta como prioridad. Asimismo, contamos con numerosas estrategias para la consecución de dicha personalización siendo una de ellas la tecnología. El uso de esta requiere el desarrollo de competencias digitales en la educación, sin olvidar que la tecnología es una herramienta importante a tener en cuenta para lograr el fin, pero el uso de la tecnología no es el fin en sí mismo ni el único promotor del aprendizaje personalizado. En palabras de Tourón “La tecnología puede profundizar la experiencia educativa para alumnos y profesores en un contexto personalizado, pero solo cuando se utiliza de forma pensada e intencional” (2019).

La integración de las TIC en el aula comporta una serie de beneficios indiscutibles, Kingsley y Patience (2019) aluden a los siguientes:

- Rápido acceso a la información: permiten localizar en apenas segundos información mediante la navegación en Internet.
- Disponibilidad de datos actualizados: de manera sencilla los estudiantes pueden acceder y aprender contenidos actuales. Asimismo, los docentes pueden reciclarse constantemente en torno a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y tecnologías más recientes.
- Conexión de zonas geográficamente dispersas: en la actualidad la educación no se limita a las paredes de las propias instituciones educativas si no que los estudiantes de diferentes partes de todo el mundo pueden conectarse y compartir proceso de aprendizaje.
- Facilitación de aprendizaje: permitiendo la satisfacción individual de necesidades en torno a diferentes niveles de aprendizaje.
- Fomento de la capacidad de pensamiento divergente: permitiendo plantear actividades con finales abiertos.
- Mayor diversidad de medios de comunicación: con la incorporación de las TIC, diferentes medios de la comunicación se están introduciendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Mayores oportunidades de aprendizaje para los alumnos.

De entre todos estos beneficios, destacan por su aplicación en el aula universitaria su potencial de estimular dinámicas colaborativas y cooperativas entre los estudiantes, la

comunicación versátil e interpersonal, la creación de comunidades de enseñanza-aprendizaje y el diseño de modelos de enseñanza activa en los que los estudiantes tienen la posibilidad de compartir información y escuchar (Liesa-Orús et al., 2020). Diversos autores coinciden en el potencial de las TIC para la estimulación del aprendizaje colaborativo (Sadeghi y Kardan, 2016; Zheng et al., 2015).

Una vez contempladas las ventajas de la integración de las TIC en el aula vamos a centrar nuestro interés los recursos digitales abiertos.

Cuando hablamos de recursos digitales abiertos nos referimos a los materiales o herramientas fácilmente incorporables al proceso de enseñanza-aprendizaje que funcionan con soporte digital y gratuito. Esto es porque están publicados con una licencia abierta que permite su uso y adaptación con escasas restricciones. El banco de recursos digitales educativos abiertos se incrementa diariamente y nos ofrece por tanto un variado rango de oportunidades de enriquecer y personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La única limitación atribuible a estos recursos es que en su mayoría utilizan la lengua inglesa, aunque en la actualidad esta no debería considerarse limitación como tal.

Si nos planteamos qué características debe tener un recurso digital educativo abierto para ser considerado dentro de esta categoría debemos tener en cuenta las características de las **4R** (por sus iniciales en inglés) (Educación 3.0, 2017):

1. **Revisar (Revise)** para adaptar, mejorar o actualizar el recurso educativo.
2. **Combinar (Remix)** con otro recurso para producir nuevos recursos.
3. **Reutilizar (Reuse)** el recurso original o el reeditado en otros contextos.
4. **Redistribuir (Redistribute)** hacer las copias que necesitemos para compartir.

Antes de abordar el uso de recursos digitales educativos abiertos para la construcción de mapas mentales vamos a centrarnos en este último concepto.

Mapas mentales

Los mapas mentales destacan entre la diversidad de organizadores visuales que ayudan a la sistematización de la información utilizando elementos análogos al procesamiento cerebral, (Nuñez et al., 2019). Buzan y Buzan (1996) fueron quienes en

primera instancia tuvieron la idea de usar gráficos para mejorar la capacidad de pensar de las personas. Se entienden los mapas mentales como un “organizador gráfico” para la construcción del pensamiento (Muñoz et al., 2011), estando esta estrategia muy vinculada con el modelo de aprendizaje de tipo holística que entiende el uso total del cerebro (González et al., 2015). Este tipo de organizador visual se diferencia por su estructura que resulta más atractiva y está formada por ramificaciones que irradian de una palabra, imagen o símbolo central. Además, en las ramificaciones se combinan colores, palabras, símbolos y dibujos enlazados siguiendo unas reglas básicas y sencillas (Buzan, 2004). En este sentido, el mapa mental puede incorporar bien en su diseño bien en su ejecución tanto elementos lingüísticos (palabras, frases, oraciones) como no lingüísticos (codificación cromática, simbólica, etc.) (Nuñez et al., 2019). Por todo ello, favorecen el fomento de la creatividad, la retención y el aprendizaje en general (Aco, 2019). Al realizar mapas mentales utilizando en su construcción diferentes TIC, surgen los mapas mentales armónicos que suponen versiones optimizadas de los mapas mentales tradicionales, diseñados en plataformas digitales que aseguran su ramificación simétrica (Novoa et al., 2020).

Los mapas mentales suelen ser empleados por docentes de todos los niveles educativos como potentes estrategias de aprendizaje (Nuñez et al., 2019) y su uso ha demostrado beneficios en población universitaria relacionados con la mejora en la comprensión y organización de la información y del ambiente de trabajo y la memorización comprensiva (Muñoz et al., 2016; Muñoz et al., 2014).

Esta estrategia didáctica puede utilizarse con múltiples finalidades dentro del proceso de aprendizaje, señalamos algunos posibles usos:

- ayudar a la comprensión de un tema, concepto, idea;
- realizar el análisis de un problema, sus partes y raíces;
- buscar diferentes soluciones a una situación específica;
- otorgar jerarquía o conexión a diferentes aspectos para incrementar la comprensión;
- estructurar un proyecto, dar secuencias o prioridades;
- estimular el pensamiento creativo;
- sintetizar información;
- fomentar la concentración y desarrollar la memoria.

La construcción de un mapa mental debe llevarse a cabo siguiendo 5 pasos mediados por una serie de preguntas que el aprendizaje debe responder, a saber:

- Definición del tema: ¿Qué quiero reflejar en mi mapa conceptual?
- Recopilación de la información: ¿Tengo toda la información necesaria?
- Síntesis y priorización de la información: ¿Toda la información que tengo debe de estar en el mapa? ¿Cuál es la información más importante?
- Creación de una lista de conceptos: ¿Cuáles son los conceptos que necesito para poder comprender el significado del texto? ¿Puedo establecer niveles de importancia e inclusividad de los conceptos?
- Conexión de las ideas: a partir del título/imagen o símbolo principal debe trazarse una línea recta conectándola con la idea principal. A continuación, se irán colocando los subconceptos utilizando líneas conectoras y palabras enlace (figura 1).

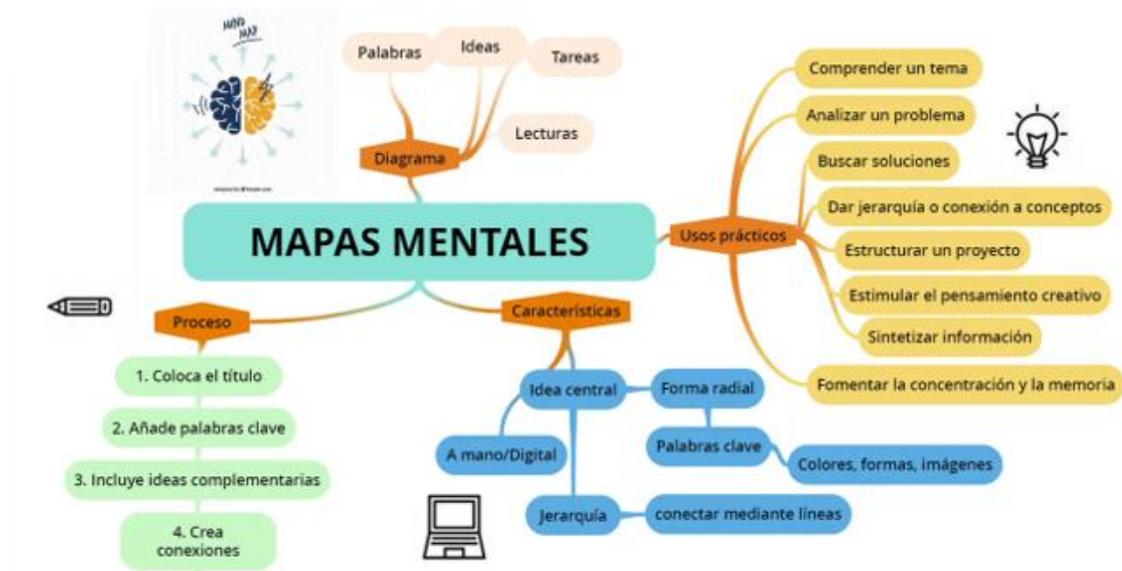


Figura 1: Ejemplo de mapa mental realizado con Goconqr.

La realización de mapas mentales pretende facilitar la asimilación de los contenidos, si además estos son construidos mediante las TIC estaremos incorporando con coherencia las nuevas tecnologías aplicadas al estudio y el fomentando un trabajo colaborativo debido a que estas herramientas permiten un trabajo simultáneo de varios aprendices.

En la actualidad existen multitud de recursos educativos digitales abiertos que pueden ser utilizados para el diseño de mapas mentales, listamos a continuación una breve muestra de los mismos.

- Goconqr
- CmapTools
- Mindomo
- MindMeister
- XMind

Conclusiones

Los mapas mentales tienen un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias facilitan la comprensión de los contenidos de estudio, este tipo de organizadores visuales contribuyen a la agilización de los procesos implicados en el aprendizaje. Por otro lado, su creación colaborativa facilita el desarrollo de debates y reflexiones en torno a los contenidos, se permite que los estudiantes superen las limitaciones de tiempo y espacio, puedan interactuar con otros compañeros, y se aumente así su interés y eficiencia de aprendizaje.

Referencias

- Behera, S. (2013). E- and M-Learning: a comparative study. *International Journal New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 65–78. Retrieved from <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/08.behera.pdf>.
- Boothe, D. (2020). Transforming the ICT learning environment for English language learners. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(3), 22-25. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i3.2968>
- Buzan, T. (2004). *Cómo crear mapas mentales*. Barcelona: Urano, S.A.
- Buzan, T. y Buzan, B. (1996). *The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*. Penguin Publishing Group.
- González, J. M. M., Requena, B. E. S. y Díaz, V. M. (2015). Los mapas mentales, una técnica para potenciar las relaciones interpersonales. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 401-414. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2114>
- Kingsley, N. y Patience, U. (2019). The Concept And Application Of ICT to Teaching/Learning Process. *International Research Journal of Mathematics, Engineering and IT*, 6(2).
- Novoa, P. F., Paredes, J. C. P. y Aburto, L. L. G. (2020). Estrategia de los Mapas Mentales Armónicos (MMA) para la Comprensión y Producción de textos narrativos en estudiantes universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E25), 237-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.243>.
- Liesa-Orús, M., Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S. y Sierra-Sánchez, V. (2020). The technological challenge facing higher education professors: Perceptions of ICT tools for developing 21st century skills. *Sustainability*, 12(13), 5339. <https://doi.org/10.3390/su12135339>
- Liu, Q., Geertshuis, S. y Grainger, R. (2020). Understanding academics' adoption of learning technologies: A systematic review. *Computers & Education*, 151, 103857. [10.1016/j.compedu.2020.103857](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103857)
- Núñez, L. A., Novoa, P. F., Majo, H. R. y Salvatierra, A. (2019). Los mapas mentales como estrategia en el desarrollo de la inteligencia exitosa en estudiantes de secundaria. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 59-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.263>
- Muñoz, J., Hinojosa, E. y Vega, E. (2016). Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo. Estudio

- comparativo entre la Universidad de Córdoba y La Sapienza. *Perfiles Educativos*, 38(153), 136-151. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57640>
- Muñoz, J. M., Ontoria, A., y Molina, A. (2011). El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 343-361. <http://hdl.handle.net/123456789/2643>
- Muñoz, J. M., Serrano, R. y Marín, V. (2014). El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovación educativa en la formación inicial docente. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 193-212. <https://doi.org/10.6018/j/194151>
- Ramírez, G. M., Collazos, C. A. y Moreira, F. (2018). All-Learning: The state of the art of the models and the methodologies educational with ICT. *Telematics and Informatics*, 35(4), 944-953. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.10.004>
- Sadeghi, H. y Kardan, A. A. (2016). Toward effective group formation in computer-supported collaborative learning. *Interactive Learning Environments*, 24(3), 382-395. doi: 10.1080/10494820.2013.851090
- Tourón, J. (18 julio 2019a). Aprendizaje personalizado y tecnología. *Javier Tourón*. <https://www.javiertouron.es/aprendizaje-personalizado-tecnologia/>
- Willcox, K.E., Sarma, S. y Lippel, P.H. (2016). *Online education: a catalyst for higher education reforms*. Online Education Policy Initiative.
- Zheng, L., Huang, R., Hwang, G.-J. y Yang, K. (2015). Measuring knowledge elaboration based on a computer-assisted knowledge map analytical approach to collaborative learning. *Educational Technology & Society*, 18(1), 321-336.

La formación desde la mirada de los estudiantes del profesorado

Javier Augusto Nicoletti

Universidad Nacional de La Matanza – Argentina

Gustavo García

Universidad Nacional de La Matanza – Argentina

Francisco José García Moro

Universidad de Huelva – España

Diego Gómez Baya

Universidad de Huelva – España

Introducción

La realidad permanentemente cambiante conlleva a que la educación pueda hacer frente a los retos que se imponen, promoviendo conocimientos que permitan a las personas desarrollarse en su vida cotidiana y colectiva. Ejemplo de ello, es la pandemia del COVID19, que ha resultado en una situación que ha llevado a la generación de nuevas propuestas educativas a escala mundial, afectando tanto a millones de alumnos y docentes, y promoviendo en muchos casos procesos de enseñanza y aprendizaje mediatizados por la tecnología de la información y la comunicación.

La formación es un camino estratégico para crecer en mayor conocimiento y en la comprensión crítica para la búsqueda de soluciones que acompañen los cambios vertiginosos que constantemente ocurren, así como a los desarrollos vinculados a las nuevas tecnologías, a las comunicaciones de alta velocidad y al gran flujo de información. En este marco, formar profesores se presenta como un aspecto clave para la sociedad, facilitando que puedan contribuir a su comunidad mediante una comprensión de la realidad histórica social cultural y territorial tanto a niveles locales como a niveles globales.

La calidad educativa requiere de una formación de un proceso continuo de mejora de la formación del profesorado, cuya misión principal es promover los cambios y transformaciones necesarios para responder a las necesidades de la sociedad. La Comisión internacional sobre Los futuros de la educación (2020:10, 13), señala que “(...) *la educación es nuestro vehículo más valioso para asegurar el progreso individual y social*”, y que la actual pandemia del COVID-19, que está atravesando el mundo entero, pone en valor “*la importancia de un marco educativo global de confianza y cooperación*”.

El documento Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis (UNESCO; 2020), señala que es importante conocer y derechos de los docentes y colaborar para que los profesionales de la enseñanza puedan confeccionar contenidos y herramientas digitales, ayudándolos, por ejemplo, a la selección, así como a la elaboración de las distintas orientaciones curriculares tanto a corto como a mediano e incluso a largo plazo.

Por su parte, también son importantes destacar los lineamientos planteados por la COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025 (COM(2020) 625

final, Puntos 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6), la cual propone la consolidación de iniciativas a partir de una serie de dimensiones:

- *Calidad*: que incluye, entre muchas otras cuestiones, dominar tanto capacidades básicas como las competencias digitales; así como el pensamiento crítico y la creatividad desde la multidisciplinariedad.

- *Inclusión e igualdad de género*: resaltando el valor de cumplir con los planteos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas del año 2006, lo que conlleva a respetar la inclusión de la enseñanza y el aprendizaje.

- *Transiciones ecológica y digital*: observando que, en el caso de la formación en promoción de la transición ecológica y digital, es un factor clave tanto para la resiliencia, como la prosperidad. Para ello, el documento destaca, entre otras cuestiones, una infraestructura en el campo de la educación y de la formación que sea sostenible y con ello, que las personas puedan disponer de competencias varias, entre ellas las capacidades digitales.

- *Profesores y formadores*: destacando su papel central para la educación sea realmente fructífera, y poniendo en foco la importancia que sean competentes y que además se encuentren motivados, contando con el apoyo correspondiente, oportunidades para su desarrollo como profesionales y para la movilidad, con el sentido de ampliar los enfoques.

- *Educación superior*: planteando cooperaciones más estrechas entre las instituciones educativas, alianzas y reconocimientos de titulaciones.

- *Dimensión geopolítica*: dando cuenta del valor de la internacionalización, la colaboración y las asociaciones.

En este sentido, la formación del profesorado requiere de la enseñanza de conocimientos educativos, condiciones de implementación pedagógica, investigación, conocimiento de técnicas y tecnologías educativas, así como adquirir experiencias pre profesionales que les facilite un acercamiento concreto al campo social, laboral y científico. La meta es fomentar capacidades de los futuros profesores y brindarles las herramientas que les permita un futuro desarrollo profesional idóneo en términos de metodologías actuales de enseñanza y aprendizaje e investigación, así como ético e inclusivo al momento de poner en prácticas las distintas intervenciones y prácticas educativas.

Formar profesores pensando en las necesidades de la realidad social

Continuando con los planteos de la Comisión internacional sobre Los futuros de la educación (2020:5-6), en relación a la propuesta de ideas de acción concreta que impulsen la educación más adelante, se pueden encontrar las referidas a la valoración de la profesión docente, así como la colaboración, lo que implica ofrecer aquellas condiciones para que puedan disponer tanto de autonomía como de una pertinente flexibilidad.

Por otro lado, los profesores y estudiantes deben disponer de tecnologías, recursos y herramientas digitales que sean de acceso libres, sin dejar de considerar el valor de las relaciones y vínculos que se establecen entre los distintos actores.

Además, debe considerarse el valor de conocimiento científico dentro de los planes de estudios, en especial como modo de enfrentar la desinformación.

Asimismo, sobre la base de los planteos desarrollados en el documento Un marco para la educación cultural y artística (UNESCO. Consejo Ejecutivo, 2021: Punto 1,4), que destaca que *“la cultura y la educación son dos dimensiones fundamentales y complementarias”*, también debe tenerse en cuenta la vinculación de la educación con el entorno social, cultural y artístico, considerando *“la cultura y las artes facilitan el desarrollo de competencias cognitivas como la creatividad, el pensamiento crítico y las inteligencias múltiples, que permiten mejorar la capacidad de adaptación y la agilidad”*.

De esta forma, pensar la formación del profesorado, es pensar en una formación que promueva el conocimiento como facilitador del desarrollo individual y colectivo, y por consecuencia conlleva abordar diferentes aspectos que atraviesan las dimensiones de docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

Por ello, su planificación debe integrar también el fomentar un pensamiento que sea crítico de la realidad social y profesional con miras a acompañar los procesos inclusivos que respeten la diversidad como valor fundamental del desarrollo de una comunidad.

El estudio

En el año 2022, sobre la base de estudios anteriores referidos a la formación del profesorado (Nicoletti, García, Moro García y Gómez Baya, 2022; Nicoletti y García (2021a,

2021b, 2021c), se llevó a cabo una encuesta a una muestra por conveniencia de 50 estudiantes que cursan estudios de profesorado en la región de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). El objetivo fue reconocer el grado de interés de los estudiantes en cuanto a:

- *formarse con la realización de prácticas permanentes en establecimientos educativos*
- *formarse en herramientas digitales/tecnológicas para la docencia*
- *formarse en herramientas de comunicación social para la docencia*
- *formarse en pensamiento crítico social*
- *formarse con la realización de proyectos de investigación*
- *ser becado para la realización de proyectos de investigación durante su formación*
- *realizar pasantías laborales durante su formación*
- *formarse en el desarrollo de emprendimientos sociales y culturales*

Los resultados son los siguientes:

1. Grado de interés en formarse con la realización de prácticas permanentes en establecimientos educativos

Máximo interés	74%
Mediano interés	20%
Poco interés	6%
Ningún interés	--
NS/NC	--

2. Grado de interés en formarse en herramientas digitales/tecnológicas para la docencia

Máximo interés	50
Mediano interés	44
Poco interés	6
Ningún interés	--
NS/NC	--

3. Grado de interés en formarse en herramientas de comunicación social para la docencia

Máximo interés	68%
Mediano interés	22%
Poco interés	8%
Ningún interés	--
NS/NC	2%

4. Grado de interés en formarse en pensamiento crítico social

Máximo interés	56%
Mediano interés	34%
Poco interés	4%
Ningún interés	4%
NS/NC	2%

5. Grado de interés en formarse con la realización de proyectos de investigación

Máximo interés	42%
Mediano interés	38%
Poco interés	16%
Ningún interés	4%
NS/NC	--

6. Grado de interés en ser becado para la realización de proyectos de investigación durante su formación

Máximo interés	54%
Mediano interés	32%
Poco interés	10%
Ningún interés	4%
NS/NC	--

7. Grado de interés de realizar pasantías laborales durante su formación

Máximo interés	64%
Mediano interés	30%
Poco interés	4%
Ningún interés	2%
NS/NC	--

8. Grado de interés en formarse en el desarrollo de emprendimientos sociales y culturales

Máximo interés	52%
Mediano interés	34%
Poco interés	12%
Ningún interés	--
NS/NC	2%

Los resultados muestran que un 74% de los estudiantes de profesorado consideran de máximo interés formarse con la realización de prácticas permanentes en establecimientos educativos, mientras que un 20% lo consideran de mediano interés, y solamente el 6% afirma poco interés. A su vez, el 50% tiene un máximo interés por formarse en herramientas digitales/tecnológicas para la docencia, siendo que un 44% plantea un mediano interés. Nuevamente un 6% señala poco interés.

Formarse en herramientas de comunicación social para la docencia es de máximo interés para el 68% de los estudiantes y de mediano interés para un 22%. El restante 10% señala poco interés (8%) o no sabe / no contesta (2%).

Hay un 90% de los consultados que señalan máximo interés (56%) o mediano interés (34%) en formarse en pensamiento crítico social, por sobre 10% que afirma poco interés (4%), ningún interés (4%) o no sabe / no contesta (2%).

En cuanto al interés en formarse con la realización de proyectos de investigación, el 42% señala máximo interés, el 38% un mediano interés, el 16% poco interés, y solamente un 4% ningún interés. Sin embargo, al consultar el interés por ser becado para la realización de proyectos de investigación durante su formación, el máximo interés sube al 54%, y el

mediano interés baja a un 32%. El 10% señala poco interés y, nuevamente, el 4% ningún interés.

Al momento de conocer la opinión de los estudiantes del profesorado que participaron del estudio respecto de realizar pasantías laborales durante su formación, el 64% señala un máximo interés y un 30% un mediano interés. El restante 6% señala poco interés (4%) y ningún interés (2%).

Finalmente, a la consulta referida al interés de formarse en el desarrollo de emprendimientos sociales y culturales, el 86% plantea que tiene un máximo interés (52%) o un mediano interés (34%), por sobre el 12% que afirma poco interés.

Del entrecruzamiento de la información se observa que la mayoría del total estudiantes del profesorado que consideran un máximo interés en formarse con la realización de prácticas permanentes en establecimientos educativos, también afirma un máximo interés en realizar pasantías laborales durante su formación (86%), en formarse en herramientas de comunicación social para la docencia (72%), formarse en el desarrollo de emprendimientos sociales y culturales (70%), en ser becado para la realización de proyectos de investigación durante su formación (67%) y formarse en pensamiento crítico social (64%).

Por su parte, de los alumnos que manifestaron un máximo interés en formarse en herramientas digitales/tecnológicas para la docencia, el 80% también presenta un máximo interés en formarse en herramientas de comunicación social para la docencia. En este sentido, los resultados muestran el interés expuesto por la formación en variadas herramientas para el ejercicio de la futura docencia por parte de los estudiantes.

De los encuestados que señalaron un máximo interés en formarse en pensamiento crítico social, el 85% señala máximo interés en formarse en herramientas de comunicación social para la docencia, un 64% también señala un máximo interés en realizar pasantías laborales durante su formación y un 57% un máximo interés en formarse en el desarrollo de emprendimientos sociales y culturales. Se infiere el interés de estos estudiantes en la interrelación y comunicación tanto en el área de docencia como con la sociedad por medio del campo laboral y de emprendimientos.

En el caso de los que afirman máximo interés en formarse con la realización de proyectos de investigación, la totalidad de los mismo mantienen ese mismo máximo interés respecto de ser becado para la realización de proyectos de investigación durante su formación. Por su parte el 78% dice tener máximo interés en formarse en herramientas de

comunicación social para la docencia y un 73% también manifiestan el máximo interés en realizar pasantías laborales durante su formación.

Además, de aquellos con un máximo interés de realizar pasantías laborales durante su formación, un 84% también mantiene ese máximo interés en formarse con la realización de prácticas permanentes en establecimientos educativos. En este sentido, vuelve a interpretarse que un grupo de estudiantes mantiene una importante intención en vincularse con el territorio en diferentes aspectos.

Conclusiones

Los procesos de formación de profesorado tienen entre sus destinos promover una transformación en el tejido de la sociedad, colaborando para que los futuros profesores adquieran mejores herramientas, así como prácticas educativas, sociales y laborales para beneficio de la propia comunidad donde realicen su intervención.

La búsqueda de una mejora de la calidad formativa que brinde las soluciones que necesitan los estudiantes por medio de prácticas permanentes en establecimientos educativos, adquisición de las herramientas más actuales tanto digitales para la docencia como de comunicación, se vuelve de interés y requieren de su atención.

También se destaca el valor por una formación que promueva el pensamiento crítico social, la realización de proyectos de investigación y la posibilidad de participar de becas para investigar. Finalmente, es destacable el interés fundamental que cumplen en la formación poder realizar pasantías laborales y desarrollar de emprendimientos sociales y culturales.

Es por ello, que indagar son la formación considerando la mirada de los propios estudiantes del profesorado, ofrece información de consideración que merece ser ampliada a los fines de optimizar aún más los procesos formativos y conocer mejor los intereses de los futuros profesionales de la educación.

Referencias

COM(2020) 625 final. COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL

COMITÉ DE LAS REGIONES relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025. Comisión Europea. Bruselas, 30.9.2020.

Comisión internacional sobre los Futuros de la Educación (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. París: UNESCO.

Nicoletti, J.A.; García, G.; Moro García, F.J.y Gómez Baya, D. (2022). La formación del Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual. En García, G.; Nicoletti, J.A. y Moro García, F.J. *Reflexiones para la inclusión*. General Rodríguez: Pequeñ Académico, pp.32-47.

Nicoletti, J.A. y García, G. (2021a). Profesorado de educación física, inclusión y recursos de enseñanza. En García, G.; Nicoletti, J.A. y Moro García, F. *Diálogos para la educación inclusiva I*. G. Rodríguez: Pequeñ Académico, pp.9-27.

Nicoletti, J.A. y García, G. (2021b). Educación física inclusiva y formación. En García, G.; Nicoletti, J.A. y Moro García, F. *Diálogos para la educación inclusiva II*. G. Rodríguez: Pequeñ Académico, pp.79-91.

Nicoletti, J.A. y García, G. (2021c). Estudio sobre las opiniones de estudiantes del profesorado en educación especial. Edición ampliada. En García, G.; Nicoletti, J.A. y Gadea Aiello, W. *Educación y participación para una sociedad inclusiva Edición ampliada*. G. Rodríguez: Pequeñ Académico, pp.103-115

UNESCO (2020). *Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis. Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19*. Notas temáticas del Sector de Educación. Nota temática nº2 2– Abril de 2020. ED/2020/IN2.2

UNESCO. Consejo Ejecutivo (2021). *Un marco para la educación cultural y artística*. 211EX/39. París, 30 de marzo de 2021.

El desafío de la formación inclusiva, tensiones entre la formación docente y el campo de la práctica

Martina García

Centro de día Pequén – Argentina

Recorrido bibliográfico

En un recorrido bibliográfico riguroso, es importante destacar la existencia de distintas perspectivas que hacen referencia a la temática. Se observa además que son variados los trabajos que se han abocado al tema, dando cuenta de su importancia. En su artículo denominado *Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano*, Hurtado Chiqui, Mendoza Ureta y Viejó Vintimilla (2019), abordan una revisión acerca de las perspectivas de inclusión en América Latina y proponen desafíos para la formación docente. Los autores ponen en manifiesto la urgencia a nivel regional de realizar una revisión sobre las ofertas académicas con relación a la formación docente para la inclusión.

Por su parte, Aberbuj, Guevara y Fernández Fastuca (2019) parten de la premisa de que la gratuidad y el libre acceso de la educación primaria son políticas necesarias, pero no suficientes para ofrecer equidad educativa. Asimismo, sostienen que el trato igualitario a quienes son originalmente desiguales refuerza las inequidades preexistentes, y revelan nuevas oportunidades de reflexión y significación de la práctica docente a partir del carácter situado del proceso de formación profesional, indispensable al trabajar en un entorno inclusivo.

En su artículo, Briceño (2015) realizó una investigación documental de diversos escenarios y autores que han trabajado sobre la educación inclusiva y la formación docente en Costa Rica. Su conclusión sostiene que los requerimientos de la sociedad actual demandan una preparación académica más integral y humana para afrontar una realidad cada vez más compleja, a la vez que propone valorar una visión de futuro de la educación inclusiva con el fin de brindar lineamientos prospectivos en torno a la formación docente.

En el V Congreso internacional de educación y sociedad, López y Ruiz (2006) pusieron en debate los interrogantes:

¿estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva? y,

¿estamos preparados para atajar los cambios culturales, políticos y prácticos que requiere un modelo inclusivo?

En este congreso plantearon que, en la actualidad, signada por la globalización y la multiculturalidad, la diversidad es la única constante en cualquier escenario educativo. Debido a esto, es elemental que la formación del profesorado en educación primaria de la provincia de Buenos Aires sea de excelencia en lo que respecta al carácter inclusivo de la educación, como respuesta a la heterogeneidad del alumnado en general y a la singularidad

de cada estudiante en particular. Ante esta perspectiva, “[...] *la mejor formación se dibuja como una formación que dure toda la vida y que capacite al profesorado para asumir la responsabilidad que conlleva la toma de decisiones educativas*”. (López y Ruiz, 2006:56).

En sintonía, una investigación de la Universidad de las Islas Baleares (2010:38), afirma que la formación del profesorado debe contemplar las competencias necesarias para atender a la diversidad del alumnado: la educación inclusiva demanda un profesorado experto y comprometido, “*con herramientas que le permitan que todo el alumnado sea capaz de aprender al máximo independientemente de las características que presente*”. De acuerdo con Perrenoud, proponen un modelo reflexivo en y sobre la práctica como el único capaz de dotar en autonomía y responsabilidad a un formador, lo cual debe estar en el centro de todas las competencias profesionales.

Respecto a la formación inicial del profesorado de educación primaria, Pérez Gómez (1998) sostiene que una educación inclusiva demanda formadores reflexivos, capaces de tomar decisiones para adaptar sus aulas a las necesidades de su alumnado (tanto en el conjunto como en su individualidad).

Esto se corresponde con la noción del profesor como “*intelectual transformativo*” (Giroux 1997), la cual sitúa al docente como actor primordial en la lucha por una escuela sin exclusiones, entendiéndolo como aquel que analiza su práctica con el objetivo de generar espacios en donde todos los sujetos de aprendizaje involucrados accedan a las posibilidades educacionales basándose en la equidad y la justicia educativa. Enfatiza en que la formación del pensamiento práctico del futuro docente ha de desarrollarse a través de un proceso dialéctico de reconstrucción del conocimiento pedagógico vulgar que se adquiere a través de la experiencia como estudiante. El paso por el sistema educativo hace que el estudiante asuma las estrategias metodológicas que ha presenciado. El autor invita a cuestionar estas concepciones naturalizadas para que se produzca el conflicto cognitivo capaz de generar una transformación.

Al respecto, Almenta y Muñoz (2007) objetan que el profesorado no se verá en la necesidad de formarse en una dirección reflexiva si no siente que la responsabilidad de la acción educativa es suya, considerando entonces que formación y autonomía van de la mano. Autonomía para pensar, reflexionar y decidir el devenir de la acción educativa. Autonomía también para gestionar sus aulas desde una planificación estratégico situacional (Matus 1987), caracterizada por su flexibilidad y contextualización; preparada para lo urgente y lo

emergente, con líneas claras de acción y atención a la complejidad de las situaciones educacionales.

A partir del relevamiento de las investigaciones, se observa en general que son coincidentes en marcar que es necesaria y urgente la formación del profesorado con base en los principios de diversidad e inclusión, la cual fomente competencias crítico-reflexivas para actuar en contextos complejos. Por tanto, es menester entender la planificación de la acción educadora como una respuesta estratégico situacional en aulas en donde la heterogeneidad del alumnado demanda equidad y no normalización.

¿Por qué hablar de inclusión?

La Ley Nacional de Educación de la República Argentina N° 26206, establece la responsabilidad principal e indelegable del Estado Nacional y de las Provincias de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho.

En correlato, en el año 2017 el Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires aprueba la Resolución 1664/17, dirigida a fortalecer, sostener y promover la construcción de prácticas inclusivas en todos los niveles de enseñanza: inicial, primario, secundario y superior. Se puede afirmar entonces que, en la actualidad, la educación en la República Argentina es de carácter inclusivo por ley.

La Ley de Educación Superior de la República Argentina N°24.521 contempla el concepto de calidad en educación, integrado por nuevos elementos que responden a valores y se encuentran orientados no sólo a la adquisición de saberes y al desarrollo cognitivo, sino hacia componentes actitudinales. A su vez, estos últimos introducen nuevos elementos, tales como los diseños de programas específicos para las necesidades de los demandantes.

Tres ejes fundamentales deben funcionar para lograr una exitosa inclusión en las escuelas: accesibilidad, visión social acerca de la problemática y formación profesional. Respecto de esto, los planes académicos deberían contar con capacitación a los docentes a partir de acciones de sensibilización respecto de la problemática de la discapacidad y de formación en configuraciones de apoyo y en estrategias didácticas específicas para cada tipo de discapacidad, con la finalidad de enriquecer la formación en relación con el perfil profesional.

Es por ello que analizar la formación de docentes del nivel primario en la Provincia de Buenos Aires es adentrarse en un campo de formación destinado a los futuros profesionales de la educación en su rol de promotores de los derechos humanos y formadores de una educación que se adapte a todas las personas, con sus consecuentes beneficios tanto cognitivos como sociales, de manera integrada y respetuosa de la dignidad de todas las personas.

La investigación desarrollada por Peña-Hernández y Celorio-Montaña (2014) demuestra que:

“[...] estudiar y comprender el concepto de discapacidad y sus alcances será un tema de investigación cada vez más frecuente en este contexto, pues es bien sabido que los profesionales que atienden a las personas y sus necesidades deben contar con unas características adecuadas que les permitan hacer que las estrategias se ejecuten con éxito”. (p.37).

En tal sentido, es válido preguntarse cuál es la modalidad que adopta la carrera del profesorado en educación primaria con el fin de ofrecer un ámbito de formación que aborde la inclusión en la educación, reconociendo la diversidad de las personas y brindando una formación de calidad.

Históricamente tres modelos signaron la perspectiva global la humanidad en el campo de la problemática de la discapacidad: - el modelo de prescindencia; - el modelo médico-rehabilitador; - el modelo social y de derechos (Palacios, 2008). La formación de profesores en educación primaria no ha estado ajena a la presencia de uno u otro de los modelos mencionados, siendo que, hoy en día, se observa una preponderancia del modelo social y de derechos, reforzado especialmente desde la Declaración de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

De tal modo, la formación de los profesionales de la educación primaria deberá ocuparse por encontrar los mecanismos de eficiencia científica y técnica que respondan a la complejidad de reflexionar y aplicar conocimientos para abordar la temática. Por ello, la educación superior del siglo XXI debe hacer frente a estos desafíos, ampliando sus alcances y metodologías para la educación del conjunto de la sociedad, y para ello debe replantearse permanentemente sus saberes teóricos y prácticos conformando un saber aplicado a las necesidades de todas las personas.

En ese orden, es dable indagar acerca de cuál es el espacio que ocupa la formación en educación inclusiva dentro del currículum, el cual traza el camino académico en los profesorados de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires –haciendo hincapié en la problemática de la discapacidad-, con el fin de ofrecer una práctica inclusiva que reconozca la heterogeneidad y brinde a cada uno la posibilidad de una formación que atienda a la diversidad. Históricamente, la escuela ha respondido a contextos sociales que delimitan y enmarcan su función.

De esta manera, se han ido definiendo distintos posicionamientos acerca de la enseñanza, del rol docente y del estudiante. Como institución político-educativa, la escuela ha brindado (o no) atención a los niños y niñas con discapacidad de acuerdo con los paradigmas antes mencionados.

En la República Argentina la institución escolar surge como encargada de consolidar un presente y un pasado en común: las escuela normal y homogeneizadora fue el soporte simbólico en la etapa de configuración y expansión de los sistemas educativos, que fue a su vez la instancia de consolidación de una hegemonía triunfante al frente del poder político. En confrontación con las identidades particulares, sea para “civilizar al bárbaro, asimilar a los extranjeros o normalizar a los diferentes” (Siede, 2007), no había lugar para la diversidad.

En vigencia el paradigma de prescindencia, los estudiantes con discapacidad no gozaban de su carácter de educandos, como tampoco de su carácter de niños. El aparato escolar los excluyó completamente, y condenados a una marginación absoluta, vivieron en las calles, encerrados en sótanos o torres, expuestos como bufones o fenómenos de circo. La sociedad, con el fin de mantener la normalidad y depositando en los niños y niñas con discapacidad la culpa de un castigo divino, los persiguió y en el más cruel de los casos, los condenó a muerte.

Avanzando en los modelos de conceptualización de la discapacidad, durante el paradigma médico-rehabilitador surge la conocida escuela especial, con la misión de recuperar en estos niños la deficiencia. El origen de la educación especial se trata entonces de un sistema de enseñanza signado fuertemente por el conocimiento médico-pedagógico, en donde se busca normalizar al niño sin respetarlo en su singularidad. Este aparato lleva consigo una función segregadora, en donde al niño con discapacidad hay que arreglarlo o recuperarlo, y para esto, debe estar en un claustro aparte.

Hoy en día el paradigma vigente es el social, cuya perspectiva sobre la discapacidad adquiere mayor relevancia en el contexto nacional e internacional, a partir de la década de

1980. Otra definición vigente en la actualidad es la que proporciona la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), quien sostiene que:

“La discapacidad es un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado)”.

Es dable destacar que, al referirse a factores contextuales, se hace hincapié en los productos y las tecnologías, el entorno natural y las modificaciones en ese entorno realizadas por el hombre, los apoyos y relaciones (en un plano más personal), las actitudes sociales y los servicios, sistemas y políticas. En la actualidad, se observan cómo los distintos paradigmas subyacen en las opiniones y acciones de las personas, no obstante, toma fuerza y se consolida el modelo social, reforzado especialmente por la Declaración de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En este marco, el movimiento de personas con discapacidad ha visibilizado la situación de vulnerabilidad y violación sistemática de derechos sobre este colectivo, incluido el derecho a la educación, y esto ha tenido impacto a nivel mundial y legal. Referir al binomio discapacidad-derecho implica recuperar el posicionamiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se manifiesta la necesidad de garantizar el disfrute pleno y equitativo de los derechos humanos, así como las libertades fundamentales por las personas con discapacidad. Dentro del marco del paradigma social surge el concepto de educación inclusiva.

Educación inclusiva

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el

sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros. Es responsabilidad de los Estados ser garantes del derecho a una de calidad para todos.

La educación inclusiva garantiza no sólo el acceso a una educación de calidad para todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones particulares, sino también su permanencia, desarrollo y finalización certificada en trayectorias educativas integrales; aumentando su participación y asegurando la eliminación de barreras para el aprendizaje, en un contexto educativo que planifique y desarrolle prácticas diversificadas dónde todos sus miembros (estudiantes con o sin discapacidad) accedan al aprendizaje de una forma equitativa. Establece mecanismos de seguimiento y evaluación apropiados para reorientar, en caso de ser necesario, las prácticas educativas, así como el respaldo de políticas educativas que continúen y respalden esta línea de acción.

Es primordial para generar un entorno inclusivo fomentar la reflexión sobre los valores y los supuestos que guían las prácticas educativas y sociales, pensando en la aceptación y la valoración de las diferencias como una oportunidad de aprendizaje. También debe promoverse el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad, pertenencia plural y trabajo colaborativo.

De acuerdo con Blanco (2006), la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. Que estos puntos sean considerados apoyos y no barreras es tarea fundamental de la escuela, para evitar que las desigualdades de origen de los niños y niñas se vean relacionadas directamente con desigualdades educativas.

Tal como enuncia la publicación del Ministerio de Educación de la Nación Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión (2019), se requiere contemplar dos ejes centrales: por un lado aumentar la participación de toda la comunidad en la cultura, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la búsqueda permanente de estrategias para el abordaje de la diversidad, como un factor positivo de aprendizaje, y por el otro, minimizar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, fortaleciendo las políticas y prácticas inclusivas.

Según Booth y Ainscow (2002), “las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas”.

Por lo tanto, las barreras no son sólo físicas, sino también actitudinales, políticas, normativas: decisiones y acciones contextuales que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en el ámbito educativo.

Es tarea entonces de la educación inclusiva identificarlas y no sólo suprimirlas, sino abordarlas y transformarlas en apoyos para la participación y el aprendizaje, mediante un trabajo colaborativo y democrático. La escuela inclusiva contribuye a una educación personalizada, respetando la diversidad y atendiendo la singularidad de cada niño. Propulsora de la equidad de oportunidades y de la plena participación, involucra todos los miembros de la comunidad educativa en un marco colaborativo, siendo este un paso fundamental al pensar en una sociedad democrática.

Conclusiones

Hablar de inclusión en la escuela es hablar de justicia social, por lo que vale aclarar que no es lo mismo brindar a todos los niños lo mismo que brindarle a cada uno las oportunidades y estrategias que necesita para su pleno desarrollo integral formativo. En respuesta a esta necesidad es donde la escuela, desde la gestión estratégica debe actuar como garante de una educación inclusiva de calidad.

El cambio de perspectiva fundamental de la escuela inclusiva se basa en correr el foco de las condiciones particulares de los estudiantes, desde el supuesto que una de las pocas cosas que tienen en común los seres humanos son sus diferencias. Entonces, ante un alumnado diverso por naturaleza, reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos para conseguir dar una respuesta satisfactoria y de calidad a cada uno de los usuarios.

La pregunta ya no se centra entonces sobre quiénes son los sujetos de la educación inclusiva sino qué políticas, sistemas escolares, currículo, enseñanza, docentes y profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera. Así, las políticas educativas humanistas promueven la integración educativa, social y económica de las personas con discapacidad.

Una formación docente integral se acompaña de la capacitación a los integrantes de la comunidad en general y a los docentes en particular, para modificar las actitudes sociales

negativas y transformarlas en acciones de discriminación positiva. Si bien cualquier estudiante con discapacidad (o sin ella) puede fracasar en los estudios, este grupo de alumnos que accede a la continuidad de los estudios requiere, en algunos casos, de una especial asistencia académica, sistematizada a partir de acciones concretas, en función de posibilitar un principio de equidad, donde se reciban ayudas compensatorias según la necesidad.

Esta asistencia implica la implementación de procedimientos académicos inmediatos y mediatos. Los planes académicos inmediatos suponen capacitación a los docentes a partir de acciones de sensibilización respecto de la problemática de la discapacidad y de formación en configuraciones de apoyo y en estrategias didácticas específicas para cada tipo de discapacidad; complementarios a ellos, los propósitos académicos mediatos requieren del estudio de los recorridos curriculares cerrados, que caracterizan a los planes de estudios de nuestro país, para generar alternativas más flexibles que permitan opciones diversas para todas las asignaturas que no son consideradas troncales o básicas, que a la vez enriquecen la formación en relación con el perfil profesional.

A opinión de Ezcurra (2007:43), sin el compromiso docente *“aquellas estrategias de desarrollo y formación carecen de cimientos y viabilidad”*. Es por eso por lo que se sostiene que las configuraciones de apoyo deben tener en cuenta tres dimensiones:

- la dimensión docente, no sólo como reproductor de contenidos, sino también como mediador entre las demandas del entorno y las posibilidades del estudiante.
- la dimensión de la infraestructura, cumpliendo con los requisitos y adaptaciones adecuadas para las personas con discapacidad.
- la dimensión de la comunidad educativa toda, creando conciencia y generando actitudes positivas en torno a la inclusión.

En síntesis, la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad requiere de la puesta en marcha de diferentes dimensiones asociadas entre sí, que permitan que las personas encuentren un espacio formativo que facilite igualdad de posibilidades para el aprendizaje teórico y práctico. Una educación inclusiva no se limita al espacio intra-áulico propio de la institución, sino que también compete al respeto coyuntural de la diversidad.

Referencias

- Aberbuj, C. M., Guevara, J. y Fernández Fastuca, L. (2019). El desafío de la enseñanza en el nivel superior: una experiencia de desarrollo profesional docente situado. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 11, vol. 18, pp. 12-23.
- Almenta, E. y Muñoz, J. (2007). ¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva? *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI*. Granada: Codol.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, año 3, vol.4, pp.1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, año 2, vol. 15.
- España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2011). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Versión abreviada.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Conferencia Inaugural del Coloquio Internacional: La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Fortaleza, D. (2010). *La formación del profesorado en y para la educación inclusiva desde la perspectiva de la convergencia europea*. Facultad de Educación. Universidad de las Islas Baleares.
- Giroux, H. (1997). *Profesores como intelectuais transformadores*, Porto Alegre: Artmed.
- Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ediciones Morata.
- Hernández, P., y Montaña, J. C. (2014). La Importancia de la formación en discapacidad para algunos profesionales de la salud en Santiago de Cali. *Rastros Rostros*, vol.16, n°30.
- Hurtado Chiqui, Y., Mendoza Ureta, R. y Viejo Vintimilla. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, vol. 5, n°2, pp. 98-110.

Ley N° 24521 (1995). Ley de educación superior.

Ley N° 26206. (2006). Ley de Educación Nacional.

Matus, C. (1987). Política, planificación y gobierno, Caracas: Fundación Altadir.

Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Argentina.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Madrid: Cínica. 107.

Resolución, N. 1664/17. Educación Inclusiva de Niños, Niñas, Adolescentes, Jóvenes y Jóvenes-Adultos con Discapacidad en la Provincia de Buenos Aires.

Siede, I. (2007). La educación política. *Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*.

MISCELÁNEAS

**Las emociones positivas y la satisfacción escolar en
preadolescentes de España**

Fátima Regidor Moncada

Universidad de Huelva -España

Introducción

La adolescencia es un periodo de la vida con muchos cambios, lo que lleva a los adolescentes a encontrarse con experiencias muy variables. Entre ellas, aumentan su nivel de vehemencia, crean grupos en los que sus conductas se ven influenciadas y desarrollan un mayor nivel autonomía. Además, están en continúa búsqueda de su propia personalidad por lo que supone un reto tanto para ellos como para sus familias en alcanzar un desarrollo óptimo (Aliño Santiago, López Esquirol, y Navarro Fernández, 2006). Spear (2000) pone de manifiesto que estos comportamientos son debidos a las diferencias anatómicas y neuroquímicas que hacen distinguir el cerebro adolescente del cerebro adulto.

El ajuste escolar en los preadolescentes

Los preadolescentes que comprenden mejor sus emociones, reaccionan a las situaciones inseguras de forma menos pesimista por lo que tanto la inteligencia emocional como las sensaciones de inseguridad pronostican los problemas de ajuste externo e interno. Aquellos niños y niñas con mayor ajuste emocional y de seguridad, se adecuarán mejor a la escuela y obtendrán mayores beneficios. De esta forma, para que haya mayor rendimiento, los profesores y directores de las escuelas, deberán crear entornos seguros que animen a crear competencias emocionales (Pérez Escoda y Alegre Roselló, 2012). Según el informe PISA (2015), los estudiantes que se sienten apoyados por sus profesores tienen un sentimiento de mayor pertenencia al centro escolar donde se encuentran. En España, la mayor parte de los adolescentes tienen un sentimiento de pertenencia positivo hacia su escuela. Además, existe una relación positiva respecto a los vínculos padres-hijos, en la participación de los padres en actividades escolares, en el rendimiento de los hijos en la escuela y el en propio bienestar de los niños.

En una investigación sobre adolescentes españoles basado en los resultados del estudio Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) en España, 2014, nos muestra como el contexto escolar es aquel donde se realizan todos los aprendizajes sociales, académicos, emocionales y todo tipo de relaciones. Las interacciones positivas en este contexto van a pronosticar un buen ajuste psicológico y una buena satisfacción escolar. Por ello, las chicas y chicos que perciben como desagradable la escuela tienen

una mayor probabilidad de llevar a cabo conductas de riesgo para su salud. Además, la sensación que se tenga de agobio y estrés escolar puede provocar comportamientos de riesgo para la salud, aumentando la tristeza y las dolencias psicosomáticas, derivando en bajos niveles de bienestar subjetivo y en poca satisfacción vital (Moreno et al., 2016). Se muestra así, como los chicos tienen una sensación más elevada de apoyo alto de sus compañeros y compañeras que las chicas, mientras que éstas perciben el apoyo medio de forma más superior a los chicos. Se destaca que existen diferencias en aquellos chicos y chicas de familias con poder adquisitivo alto que perciben mayor apoyo de sus compañeros y compañeras (Moreno et al., 2016).

Por otro lado, tanto chicos como chicas sienten igual apoyo por parte de sus profesores, aunque éste, va disminuyendo con la edad, en la que con 11-12 años es cuando más se muestra y va disminuyendo hacia los 15-16 años. Conforme aumentan en edad estos niños y niñas se sienten más preocupados por el aumento de los deberes escolares y aquellos procedentes de familias con baja economía son los que más lo padecen (Moreno et al., 2016). El gusto por la escuela sin embargo es mayor en chicas que en chicos y también disminuye con la edad. Más de la mitad de adolescentes perciben un buen rendimiento escolar, aunque las chicas, más que los chicos, lo observan como bueno o muy bueno, y al igual que antes se ve reducido con la edad (Moreno et al., 2016).

El papel de las emociones positivas en los preadolescentes y la educación positiva

Las emociones positivas son importantes para la salud, no debemos solo saber detectarlas, tenemos que saber utilizarlas como elementos que promueven una buena salud psicológica (Oros, 2009). Las emociones positivas contribuyen a ver las dificultades y a afrontarlas de manera más saludable y de forma más eficaz. Éstas ayudan a impedir o evitar el fracaso escolar y a sentirse más tolerante para soportar y perseverar ante los fracasos. Por ello, cuando las emociones positivas van todas juntas, son más beneficiosas que cuando están separadas unas de otras a la hora de abordar las experiencias de la vida en el bienestar psicológico. Con las emociones positivas ocurre lo mismo, ya que, si se combinan, aumentan su efecto (Oros, 2009).

Las emociones positivas impulsan las conexiones entre personas y el desarrollo individual. Desde la Teoría de la Ampliación y Construcción, las personas construyen sus propios recursos individuales y sociales porque las emociones positivas encaminan a

las personas hacia una mejor vida en el futuro (Fredrickson, 2001). Desde la mencionada Teoría de la Ampliación y Construcción, las emociones positivas son componentes muy importantes para un perfecto funcionamiento e imprescindible en el bienestar de las personas. Según esta Teoría, las emociones positivas provocan un aumento en la atención y el pensamiento, disminución de la excitación emocional negativa, ayuda a ser resiliente, construir recursos personales y a aumentar el bienestar en etapas posteriores de la vida. Las personas que mantienen sus emociones positivas en el tiempo, con ellos mismos y con los que le rodean, provocan un mayor bienestar a lo largo de sus vidas, además de que son más creativos, resilientes y productivos. Por el contrario, si las personas experimentan pocas emociones positivas, su comportamiento es menos libre, está encajonado y es predecible. Con lo que se puede concluir que las emociones positivas llevan a las personas a alcanzar un nivel máximo de bienestar (Fredrickson, 2004). De esta forma, los niños y adolescentes manifiestan mayor calidad de vida cuando sienten que pueden controlar las tareas de la escuela, ven a sus maestros solidarios y valoran las experiencias en la escuela como positivas. Se expone así, la no relación existente entre la inteligencia con el bienestar y el logro académico o las dificultades de aprendizaje con la satisfacción en la vida (Suldo, Riley y Shaffer, 2006).

Hay conductas prosociales que están relacionadas con la empatía y sobretodo con las emociones positivas (alegría y satisfacción), de ahí que las emociones positivas jueguen un papel importante en las conductas de ayuda hacia los demás, ya que, tanto una como otra la pronostican en los niños y niñas. Sin embargo, las niñas en las emociones positivas tienen más motivación para fomentar conductas prosociales que los niños porque éstas, valoran más las emociones. Por otro lado, los niños, tienen la conducta prosocial ligada al afecto que le genera ayudar al otro más que la emoción positiva en sí (Richaud y Mesurado, 2016). En las niñas las emociones positivas y la empatía impiden la conducta agresiva y no, en los niños, ya que posiblemente no les dé tiempo a empatizar debido a que en ellos predomina la agresión física más que la verbal. Las niñas de esta forma promueven comportamientos más eficaces (Richaud y Mesurado, 2016). Por ello, muchos padres y madres exponen estar muy comprometidos con el desarrollo de las emociones de sus hijos como con la normalización de éstas y con la toma de decisiones. Para ello lo que hacen es incentivarlos desde el respeto hacia los demás, a ser amables, a aceptar las diferentes culturas, géneros y capacidades. Por otro lado, ayudan a sus hijos a responsabilizarse de lo que hacen, y si fracasan, a seguir

intentándolo enseñándoles a tomar decisiones y a solucionar sus problemas (Cervantes y González, 2014). De esta forma, es importante que los padres y madres participen en la escuela y así sus hijos adquirirán buenos comportamientos. Conforme a la educación que le den, los niños y niñas, irán formando y desarrollando sus emociones ya que los padres, son surtidores de información y de enseñanza para sus hijos, los ayudan a que saquen sus emociones de la mejor manera posible y a que fomenten habilidades personales, sociales y en la escuela (Cervantes, y González, 2014).

Además, existe un estudio sobre Psicología positiva que quieren examinar toda la información referente a las emociones negativas para saber si respondemos a los sucesos negativos o reconocemos las emociones negativas en nosotros mismo y en los demás, ya que, de esta manera, y de igual forma podremos identificar las emociones positivas y encontrar el bienestar psicológico (Estrada, y Martínez, 2014).

Bienestar subjetivo y satisfacción escolar

La satisfacción escolar es importante en el bienestar de los niños, ya que el autoconcepto influye en el bienestar ejerciendo un papel importante sobre el ajuste escolar y familiar, de esta forma estos contextos deben hacer a los niños sentirse apoyados y eficientes para que obtengan un mayor bienestar subjetivo (Luna Soca, 2013). Otro elemento significativo, en una buena satisfacción vital y escolar es la incentivación para ayudar a los niños a sentirse motivados y llegar a sentirse capaces de conseguir metas. Por otro lado, nos muestra que, a mayor clima social en la escuela, es decir, que los profesores muestren interés y haya apoyo tanto de ellos y de otros compañeros, hace que exista mejor bienestar y satisfacción escolar (Luna Soca, 2013).

Los estudiantes que experimentan un buen rendimiento académico se sienten mejor en la escuela que los que no. De esta forma, aquellos que se valoran y creen más en sí mismos tienen mayor probabilidad de ver a sus profesores y compañeros de clase más favorablemente que los que no lo hacen (Stephanou, 2011). Surgen así, distintas emociones positivas en los estudiantes cuando están en ambientes académicos (Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002). De esta forma se demuestra que las emociones positivas son propicias para el aprendizaje y para explorar metas que los estudiantes ven como un reto. Existen fuentes primarias de emociones positivas tales como el control académico percibido, valor subjetivo del dominio académico y el logro (Pekrun et al., 2002).

Los alumnos y alumnas que tienen mayor interés por la escuela observan un buen rendimiento percibido y por consiguiente una mayor satisfacción vital (Gómez Baya, 2014). Aquellos niños y niñas que no tengan problemas en relacionarse con otros tienen una mayor satisfacción (Gómez Baya, 2014). Por otro lado, los niños y niñas con mayores emociones positivas y que son capaces de percibir las de forma más precisa y también poder cambiarlas, tienen una mayor satisfacción vital. Por lo que, una buena salud contribuye a todo lo mencionado (Gómez Baya, 2014). Así, según el estudio de Reschly, Huebner, Appleton y Antaramian (2008) sobre las emociones positivas, sus resultados muestran, estar de acuerdo con Fredrickson (2004), en la Teoría de Fredrickson en que las emociones positivas participan en la adquisición de mayores recursos personales, ambientales, participación en actividades y relaciones beneficiosas en los estudiantes (Reschly et al., 2008). En la escuela sería importante dar información sobre cómo manejar las emociones tanto positivas como negativas, reforzar las positivas y reconducir las negativas. Para ello, Oros, Manucci, y Richaud de Minzi (2011) proponen actividades dentro del currículo escolar y no fuera de éste.

Por otro lado, el bienestar personal y la inteligencia emocional se relacionan positivamente. El bienestar está vinculado a los resultados académicos y a las actividades en clase de forma positiva, sin embargo, aunque la inteligencia emocional no lo está con los resultados escolares, si lo hace con la forma de comprender las emociones con las actitudes en clase (Ferragut y Fierro, 2012). Según este estudio, se plantea que la educación en la escuela no solo fomenta el aprendizaje de conocimientos en los niños y niñas, también ayuda a manejar las emociones para obtener un buen bienestar personal. Por lo que la inteligencia está relacionada con el bienestar, pero es éste, el único que predice los resultados académicos (Ferragut y Fierro, 2012). La educación emocional en la escuela crea relaciones positivas entre iguales y hacia uno mismo apoyadas en la cooperación y el respeto (Franco, Paola, Carmona Martínez y Ríos Restrepo, 2019). La educación emocional hace que los preadolescentes sean conscientes de sus compañeros y del ambiente que le rodea (Franco et al., 2019).

Por último cabe destacar un estudio sobre el bienestar y la calidad de vida en la infancia en Chile, donde los niños y niñas de 8 a 12 años muestran sentirse agradados en los ámbitos de salud y bienes materiales, aunque, no lo son en los vínculos sociales o

familiares (Oyanedel, Alfaro, & Mella, 2015). El grupo que más satisfecho se encontró fue el de 10 años. Sin embargo, no tienen conocimientos de sus derechos y tiene un nivel bajo de positividad respecto a su porvenir ya que solo la mitad de ellos, está de acuerdo en que tendrán un buen futuro. Por ello, en este estudio se generó la duda de si estos niños están satisfechos por las condiciones vulnerables en la que se ven inmersos y no pueden obtener nada más de lo que tienen o porque aquellos que si tienen una alta economía se sienten insatisfechos ya que no tienen límites materiales (Oyanedel et al., 2015). Moreno et al. (2016) difiere del estudio anteriormente mencionado ya que, los adolescentes dicen tener una satisfacción vital buena, y sin embargo, esta satisfacción disminuye cuando se tiene menor poder adquisitivo.

Justificación del estudio y objetivos

Es importante que esta investigación se lleve a cabo porque es necesario saber qué importancia tienen las emociones positivas sobre la satisfacción escolar en los niños. Aquellos niños y niñas que manejan y promueven las emociones de forma positiva, tanto en la escuela, como en sus relaciones de iguales, como en su familia estarán más satisfechos y obtendrán un mejor desarrollo a lo largo de sus vidas. Además al ser adolescentes, se están produciendo cambios en ellos, por lo que si esas transformaciones se encaminan de forma más positiva, podrán manejar mejor las situaciones y estar más felices, aumentando su bienestar en cualquier contexto. De esta manera, es relevante dar cuenta y conocer cómo actúan las emociones positivas sobre la satisfacción escolar, para que los maestros ayuden a crear un ambiente sano y positivo y aumenten así el rendimiento, las relaciones favorables en las escuelas y obtengan un desarrollo y crecimiento óptimo.

El objetivo de este estudio se centra en analizar si existe relación entre las emociones positivas y la satisfacción escolar en preadolescentes de España. Por ello, se hipotetiza en la línea del trabajo de Pérez Escoda y Alegre Roselló (2012) como los adolescentes se adaptarán mejor en la escuela obteniendo mayores beneficios, si tienen un mayor ajuste emocional. Por ello, aquellos preadolescentes que tengan mayores emociones positivas tendrán una mayor satisfacción en la escuela.

Método

Participantes

Los datos utilizados en esta investigación proceden de la segunda ola del proyecto Children's World: una encuesta internacional sobre la vida y el bienestar de los niños de todo el mundo (www.isciweb.org). Sin embargo, este estudio ha tomado como participantes una muestra de niños de España, en concreto 1304 niños y niñas de 12 años de edad. Teniendo en cuenta un 48,5% de niñas y un 51,5 % de niños. De toda la muestra un 82,6 % han nacido en España. Han participado 48 colegios de España entre ellos públicos, concertados y privados. El muestreo ha sido estratificado por comunidad autónoma, esta estrategia de muestreo fue revisada por un grupo de expertos del comité de muestreo proporcionando así retroalimentación y apoyo a los equipos de investigadores nacionales ya que cada país realiza su propia técnica de muestreo.

Diseño general del estudio y procedimiento de recogida de datos

Para poder realizar esta investigación se han tomado datos procedentes de la segunda ola del Proyecto Children's World: una encuesta mundial sobre la vida y el bienestar de los niños de todo el mundo para mejorar sus vidas (www.isciweb.org). Este cuestionario es internacional, intercultural y multilingüe y pretende compilar datos específicos sobre el bienestar subjetivo de los niños en lo que hacen normalmente en su vida, como manejan el tiempo y cómo perciben su bienestar. Su diseño es transversal y tiene tres interpretaciones distintas dependiendo de las edades de los niños que se encuentran agrupados en 8, 10 y 12 años de edad, tiene un planteamiento cuantitativo y son los niños los que lo completan. Para este estudio se utilizó el cuestionario destinado a los niños y niñas de 12 años de edad.

El proyecto comenzó en el año 2009 por un grupo de investigadores de Sociedad Internacional de Indicadores de la Infancia (ISCI). Ha sido financiado por la Fundación Jacobs y actualmente se prolonga desde el 2016 hasta el 2019 y cuenta con 40 países en los que la muestra representativa de cada uno es de 1000 niños. La fase actual se haya en la tercera ola. En la primera fase de 2016 a 2017, se encuentran tres aspectos de cada país que están destinados a la preparación de la encuesta: traducción y pilotaje de los cuestionarios, desarrollo de una estrategia de muestreo y por último la obtención de la aprobación ética. En la fase dos se encuentran la realización de la encuesta en la que se

empezó en 2017 con la colección de datos que, hasta ahora, han participado 34 países con más de 126.000 niños. La tercera fase está dedicada a la preparación de la base de datos para su estudio en cada país por equipos y directores. Por último, la fase cuatro en la que se hace el análisis de datos y en la que su base internacional estará lista para su publicación al público en 2021.

La labor de recogida de información se llevó a cabo por expertos que aplicaron de forma colectiva un cuestionario donde los niños y niñas lo contestaban individualmente por escrito en formato papel. Para participar en el proyecto es necesario que la junta ética de cada país lo apruebe, por lo que, antes de realizar los cuestionarios, se pidió el consentimiento a los padres y a los niños para que éstos pudieran realizarlo y se les informó de la confidencialidad, privacidad y anonimato de los datos.

Variables e Instrumentos

Esta investigación ha utilizado dos escalas de las introducidas en la encuesta antes mencionada, en concreto la escala de emociones positivas y por otro lado la escala de satisfacción escolar.

En la parte relacionada con la escuela se ha tomado la Escala de Satisfacción Escolar del estudio Children's World (2013), que se evalúa a partir de una escala tipo Likert en la que 0 es nada satisfecho y 10 es totalmente satisfecho y en la que preguntan: "¿Cómo de satisfecho está con cada una de las siguientes cosas en tu vida?". Encontramos 6 ítems que tendrá que responder en función de cómo se sienta de satisfecho con otros niños en su clase, sus puntuaciones en la escuela, sus experiencias en la escuela, su vida como estudiante, cosas que ha aprendido y por último, su relación con los profesores. La evidencia de fiabilidad que muestra la escala de satisfacción escolar en este estudio es de $\alpha = ,85$.

Respecto a las emociones positivas se ha tomado la escala número 33, en la que indica: abajo tiene una lista que describe diferentes sentimientos y emociones. Por favor lee cada palabra y después marque una casilla: "¿Cuánto te has sentido así durante las dos últimas semanas?", también en escala tipo Likert en la que 0 es nada y 10 es extremadamente y en la que se encuentran los siguientes ítems: satisfecho, feliz, relajado, activo, calmado y lleno de energía. Presentando una evidencia de fiabilidad en

la escala de emociones positivas de $\alpha = ,88$. Estos ítems surgen de la escala Russell's Core Affect, versión corta de 6 ítems (Russell, 2003).

Diseño de análisis de datos

En esta investigación se utilizó el programa IBM SPSS Statisticsv21 para realizar los resultados. Primero se calculó la media y la desviación típica del bloque de satisfacción escolar y del bloque de las emociones positivas. Posteriormente se calculó las correlaciones de la satisfacción escolar entre sí, de las emociones positivas entre sí y las correlaciones entre satisfacción escolar y emociones positivas. Se concretó un análisis de regresión para explicar la satisfacción escolar en base al género, la nacionalidad y la residencia y las emociones positivas. Finalmente, se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales usando el programa EQS 6.3.

Resultados

Estadísticos descriptivos

En la tabla 1 sobre los estadísticos descriptivos se describen las medias y las desviaciones típicas de los dos bloques por un lado la satisfacción escolar y por otro lado las emociones positivas. Las medias más altas encontradas en la satisfacción escolar se observan en la satisfacción con otros niños en clase ($M = 8,39$, $DT = 1,75$), la satisfacción con la experiencias escolar ($M = 8,16$, $DT = 2$), la satisfacción con las cosas que ha aprendido ($M = 8,62$, $DT = 1,65$) y la satisfacción con las relaciones con los profesores ($M = 8,27$, $DT = 2,01$).

Las medias más altas encontradas en las emociones positivas son la frecuencia con la que se siente satisfecho ($M = 8,50$, $DT = 1,82$), la frecuencia con la que se siente feliz ($M = 8,80$, $DT = 1,72$), la frecuencia con la que se siente activo ($M = 8,78$, $DT = 1,78$) y la frecuencia con la que se siente lleno de energía ($M = 8,66$, $DT = 1,98$).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica
1.Satisfacción con: otros niños en tu clase	8,39	1,75
2.Satisfacción con: tu puntuación escolar	7,44	2,21
3.Satisfacción con: tu experiencia escolar	8,16	2
4.Satisfacción con: tu vida como estudiante	7,94	2,03
5.Satisfacción con: cosas que tú has aprendido	8,62	1,65
6.Satisfacción con: tus relaciones con profesores	8,27	2,01
7.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes satisfecho	8,50	1,82
8.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes feliz	8,80	1,72
9.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes relajado	7,60	2,48
10.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes activo	8,78	1,78
11.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes calmado	7,27	2,75
12.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes lleno de energía	8,66	1,98

Correlaciones bivariadas

En la Tabla 2, se muestran los resultados de esta investigación en la que vemos una gran significación debido a la gran fortaleza de las correlaciones. Los datos nos enseñan que las emociones positivas se relacionan positivamente con el ajuste escolar.

Los resultados indican correlaciones positivas de la satisfacción escolar entre sí, en concreto las relaciones más fuertes las observamos cuando encontramos que la satisfacción con la vida como estudiante se relaciona positivamente con la satisfacción en la puntuación escolar $r(1281) = ,65, p < ,001$ y con la experiencia escolar $r(1282) = ,60, p < ,001$. Por otro lado, encontramos que la satisfacción con las cosas que ha aprendido se relaciona positivamente con la experiencia escolar $r(1274) = ,54, p < ,001$ y con la satisfacción con la vida como estudiante $r(1278) = ,55, p < ,001$. También vemos como las relaciones con los profesores se encuentra relacionada con lo que se ha aprendido $r(1279) = ,52, p < ,001$.

Existen también correlaciones positivas en las emociones positivas entre sí. Las relaciones más fuertes las encontramos cuando vemos la frecuencia con la que se siente

feliz, que se relaciona positivamente con la frecuencia con la que se sienten satisfechos $r(1266) = ,76, p < ,001$.

La frecuencia con la que se sienten relajados se relaciona positivamente con la frecuencia con la que se sienten satisfechos $r(1274) = ,53, p < ,001$ y con la frecuencia con la que se sienten felices $r(1255) = ,53, p < ,001$. Por otro lado, hay relación positiva entre la frecuencia que se sienten activos y la frecuencia en la que se sienten felices $r(1254) = ,52, p < ,001$. También encontramos una alta relación positiva entre la frecuencia con la que se sienten calmados y la frecuencia con la que se sienten relajados $r(1265) = ,63, p < ,001$. Por último, vemos relaciones positivas entre la frecuencia con la que se sienten llenos de energía con la frecuencia con la que se sienten satisfechos $r(1287) = ,53, p < ,001$, con la frecuencia con la frecuencia con la que se sienten felices $r(1268) = ,56, p < ,001$ y la mayor con la frecuencia con la que se sienten activos $r(1276) = ,66, p < ,001$.

Finalmente encontramos correlaciones positivas entre emociones positivas y satisfacción escolar. La relación más fuerte que encontramos es la frecuencia con la que se siente feliz en la que se relaciona positivamente con la satisfacción con otros niños en clase $r(1260) = ,40, p < ,001$, con la experiencia escolar $r(1253) = ,34, p < ,001$ y con la satisfacción con la vida como estudiante $r(1257) = ,37, p < ,001$. También vemos como la frecuencia con la que se siente relajado se relaciona positivamente con la satisfacción de la vida como estudiante $r(1266) = ,31, p < ,001$. La frecuencia con la que se siente activo también se relaciona positivamente con la satisfacción con otros niños en clase $r(1269) = ,63, p < ,001$. Por último, la frecuencia con la que se siente lleno de energía se relaciona positivamente con la satisfacción con otros niños en clase $r(1282) = ,30, p < ,001$.

Las relaciones más débiles las presentan la frecuencia con la que se sienten activos que se relaciona positivamente con la satisfacción con la relación con los profesores $r(1265) = ,17, p < ,001$. Por otro lado, la frecuencia con la que se sienten más calmados se relaciona positivamente pero también más débil con la satisfacción con otros niños en clase $r(1269) = ,15, p < ,001$, la satisfacción con sus puntuaciones escolares $r(1261) = ,17, p < ,001$ y con la satisfacción con las cosas que ha aprendido $r(1259) = ,18, p < ,001$. Por último, la relación positiva que encontramos más débil es la

frecuencia con la que se siente más lleno de energía con la satisfacción en las puntuaciones escolares $r(1273) = ,17, p < ,001$.

Tabla 2
Correlaciones bivariadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Satisfacción con: otros niños en tu clase	1											
2.Satisfacción con: tu puntuación escolar	,20**	1										
3.Satisfacción con: tu experiencia escolar	,43**	,49**	1									
4.Satisfacción con: tu vida como estudiante	,29**	,65**	,60**	1								
5.Satisfacción con: cosas que tú has aprendido	,28**	,47**	,54**	,55**	1							
6.Satisfacción con: tus relaciones con profesores	,27**	,39**	,43**	,46**	,52**	1						
7.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes satisfecho	,44**	,28**	,35**	,39**	,32**	,32**	1					
8.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes feliz	,40**	,24**	,34**	,37**	,30**	,28**	,76**	1				
9.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes relajado	,27**	,22**	,27**	,31**	,24**	,27**	,53**	,53**	1			
10.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes activo	,31**	,20**	,23**	,25**	,24**	,17**	,48**	,52**	,35**	1		
11.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes calmado	,15**	,17**	,20**	,28**	,18**	,26**	,35**	,34**	,63**	,19**	1	
12.Las últimas dos semanas: con qué frecuencia te sientes lleno de energía	,30**	,17**	,23**	,22**	,26**	,20**	,53**	,56**	,42**	,66**	,27**	1

Nota. *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Análisis de regresión jerárquica

En la Tabla 3, se muestra el análisis de regresión en el que el primer paso se ha querido explicar la satisfacción escolar en base a el género, la nacionalidad y la residencia, por lo que se indica que, $F(3, 1169) = 13,39, p < ,001$. Los resultados indicaron un efecto significativo del género ($\beta = ,16, p < ,001$), también en la nacionalidad ($\beta = ,07, p < ,05$) y un efecto significativo, aunque negativo en la residencia ($\beta = ,-.07, p < ,05$).

En el segundo paso se añadió a las características sociodemográficas las emociones positivas indicando que $F(9, 1163) = 57,34, p < ,001$, con una varianza

explicada del 28%. Los resultados indicaron un efecto muy significativo de las emociones positivas sobre el ajuste escolar, sobretodo la frecuencia con la que se siente satisfecho ($\beta = ,30$, $p < ,001$) y la frecuencia con la que se siente feliz ($\beta = ,13$, $p < ,01$). De todos los efectos presentados sobre la satisfacción escolar, el mayor fue en las emociones positivas, la frecuencia con la que se siente satisfecho.

Tabla 3

Análisis de regresión jerárquica

	F	R Cuadrado	t	Beta
Paso 1	13,39***	,03		
Género			5,64	,16***
Nacionalidad			2,52	,07*
Residencia			-2,30	-,07*
Paso 2	57,34***	,31		
Género			8,51	,21***
Nacionalidad			2,14	,05*
Residencia			-,71	-,02
con qué frecuencia te sientes satisfecho			7,71	,30***
con qué frecuencia te sientes feliz			3,15	,13**
con qué frecuencia te sientes relajado			1,90	,07
con qué frecuencia te sientes activo			1,33	,04
con qué frecuencia te sientes calmado			3,03	,09
con qué frecuencia te sientes lleno de energía			,47	,02

Nota. *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Modelo de ecuaciones estructurales

En la figura 1 se muestra un modelo en el que se han generado dos factores, uno compuesto por las emociones positivas y un segundo factor compuesto por indicadores de la satisfacción escolar. Las ecuaciones de medidas de ambos factores fueron significativas. Además, cuando se estudió la asociación bidireccional entre ambos se encontró una correlación muy alta y positiva que indican que las emociones positivas se

asocian a mayor satisfacción escolar. Los indicadores de ajuste señalan un buen ajuste global del modelo a los datos, CFI = ,96, RMSEA = ,07.

Figura 1: EQS 6 Chi Sq=306,14 P=0,00 CFI=0,96 RMSEA=0,07

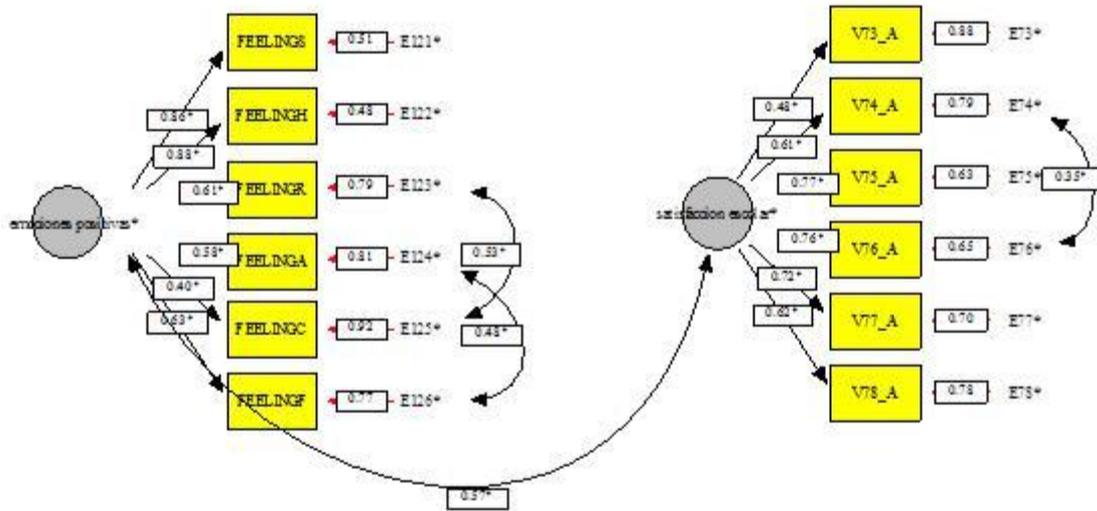


Figura 1: Modelo de ecuaciones estructurales.

Discusión

Esta investigación pretende estudiar la relación existente entre las emociones positivas y la satisfacción escolar en preadolescentes de España, para ello se espera que aquellos preadolescentes con mayores emociones positivas, presenten mayor satisfacción escolar. Los datos de este estudio sugieren que las emociones positivas se relacionan con la satisfacción escolar de manera positiva. De esta manera existe una

investigación que muestra que, un buen clima social en el colegio produce mayor bienestar y satisfacción escolar (Luna Soca, 2013). Además, este estudio refleja como las emociones positivas en los niños preadolescentes, sobre todo la frecuencia con la que se sienten felices, es la que mayormente se relaciona con la satisfacción escolar. Esto concuerda con la investigación de Luna Soca (2013) que muestra que la satisfacción escolar es importante en el bienestar de los niños. Por ello, los preadolescentes se adecuarán mejor a la escuela y obtendrán mayores beneficios si tienen un mejor ajuste emocional y de seguridad (Pérez Escoda, y Alegre Roselló, 2012).

Por otro lado, la varianza explicada en este estudio, muestra un porcentaje del 28%, con lo que se refleja que las emociones positivas son muy importantes sobre la satisfacción escolar, es decir, para que los niños y niñas tengan una buena satisfacción escolar tienen que sentirse bien. Como vemos en el informe PISA, mucho de los adolescentes de las escuelas españolas tienen un sentimiento de pertenencia positivo hacia su escuela. Además el estudio Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) en España, 2014, muestra como las relaciones positivas en la escuela hace que haya entre los niños un buen ajuste psicológico y una buena satisfacción escolar. Otro estudio que se relaciona en este sentido, expresa como las emociones positivas contribuyen a ver las dificultades y a afrontarlas de manera más saludable y de forma más eficaz (Oros, 2009). De esta forma las emociones positivas son propicias para el aprendizaje y para explorar metas que los estudiantes ven como un reto (Pekrun et al., 2002). De acuerdo con ello está la Teoría de la Ampliación y Construcción, en la que indica que, las emociones positivas impulsan a que las personas se relacionen y se desarrollen individualmente y además, a promover que lleven una mejor vida en el futuro (Fredrickson, 2001).

Fortalezas del estudio

Como fortalezas de este estudio podemos indicar que al haber utilizado cuestionarios en los que las preguntas son cerradas y mediante ítems, se puede medir obteniendo información de forma rápida y sin mucho costo. También, esta investigación tiene una muestra heterogénea donde los participantes son de distintos lugares de

residencia, distintos colegios de España y además, la muestra es suficientemente grande, con lo que podría generalizarse a otros estudios y sacar conclusiones fiables y válidas.

Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones, según el instrumento utilizado, podemos decir que al ser niños y niñas que se encuentran en la etapa de la adolescencia, puede ocasionar que respondan conforme a la deseabilidad social de su conjunto de clase o de compañeros. Esto es debido a que crean grupos en los que sus conductas se ven influenciadas (Aliño Santiago, López Esquirol, y Navarro Fernández, 2006). Otra de las limitaciones respecto al instrumento que se ha utilizado, son las variables que se emplean, ya que se valoran según la percepción subjetiva que tienen los niños respecto a la satisfacción escolar y a las expectativas generadas dependiendo del lugar donde vivan. Relacionado con ello, está el estudio de Oyanedel et al. (2015) en el que se presentó la cuestión de si los niños que se sienten satisfechos es debido a que viviendo en condiciones desfavorables no pueden tener nada más de lo que tienen, o porque viviendo en condiciones óptimas y alta economía están insatisfechos porque no tienen límites materiales. Esto, indica una relación contradictoria con la investigación de Moreno et al. (2016) que señala que a menor poder adquisitivo existe una disminución de la satisfacción vital. Por ello también sería conveniente estudiar a niños de otras regiones y culturas ya que en este estudio solo se han analizado datos de niños y niñas de España y además de lo mencionado anteriormente, puede ocasionar disminución de la validez externa. Como variables extrañas añadiría, que no se haya tenido en cuenta factores personales, psicológicos, biológicos en los niños que puedan ocasionar no responder adecuadamente y que estén influenciados por los problemas que tengan en su familia o los mismos profesores, por ello hubiera sido conveniente introducir en los cuestionarios factores que minimicen este problema o realizar cuestionarios tanto a los profesores como a los padres. Otras variables extrañas que no se han tenido en cuenta, pueden ser el cansancio en los niños o que el contexto no sea el adecuado. Por último,

otra de las limitaciones que encontramos es el diseño de este estudio, que al ser un diseño transversal, solo permite sacar conclusiones basadas en asociaciones entre variables de forma bidireccional, es decir, no se sabe si las emociones positivas determinan la satisfacción escolar o si la satisfacción escolar determina a las emociones positivas. Para ello sería más adecuado realizar estudios longitudinales en los que se

estudia los cambios que se van produciendo en las variables teniendo en cuenta los datos a lo largo del tiempo y también diseños experimentales que nos permiten establecer relaciones causales entre las variables.

Futuras líneas de investigación

Como futuras líneas de investigación se podría proponer estudiar cómo influyen las emociones positivas relacionando niño, familia y escuela y además poder demostrar si son las emociones positivas las que definen la satisfacción escolar o es ésta la que define a las emociones positivas, todo ello con un diseño longitudinal y así se mejoraría esta investigación y podría continuarse. También, si las relaciones entre los niños y sus familias afectan a las emociones de igual forma que en el contexto escolar y si las emociones positivas que se generan en la escuela son las mismas que se generan en la familia y de esta forma, pudieran trasladarse de un contexto a otro. Los estudios de Csikszentmihalyi y Rathunde (2014) sugieren que la integración familiar contribuye al rendimiento escolar de tal manera que distingue a los padres más exigentes frente a los menos exigentes encontrándose un mayor nivel de felicidad en los hijos de los menos exigentes y resultando en peores puntuaciones de los ejercicios para los hijos de padres más exigentes. Por ello sería conveniente obtener información de otros informantes como los padres y profesores. Además otra línea de investigación interesante sería ver si los niños están satisfechos porque su contexto desfavorable lo propicia así, o si por el contrario están siempre insatisfechos debido a un contexto favorable en el que lo tiene todo (Oyanedel et al, 2015).

Implicaciones prácticas y sugerencias de intervención

Esta investigación tiene como implicación práctica que se pongan en marcha las escuelas para ayudar a los niños y niñas a generar emociones positivas ya que, como indican los resultados, dentro de las emociones positivas, la felicidad, es la que más se relaciona con la satisfacción escolar, en concreto en las relaciones con otros niños, con las experiencias en la escuela y con sus vidas como estudiante. Por lo que, para tener esa satisfacción en la escuela tiene que estar felices, es decir, crear emociones positivas. Hay estudios que ponen de manifiesto que la psicología positiva se relaciona positivamente con el bienestar y el rendimiento académico en los escolares, por ello evidencian que las escuelas la fomenten. De esta forma hicieron una revisión de varias

intervenciones expresando la importancia del bienestar y el rendimiento escolar en las escuelas. Así, el Comité de la Asociación de profesionales de la Educación en Australia pone de manifiesto que las escuelas deben promover en los alumnos la educación positiva desde un planteamiento científico para que lleguen a ser estudiantes que persigan y alcancen logros y sean responsables (Waters, 2011).

De esta forma, sería oportuno como sugerencia, proponer intervenciones cuando se detecten irregularidades en la familia, en la escuela o en el niño. Por ello, los profesores y directores de las escuelas, deberán crear entornos seguros que animen a crear competencias emocionales (Pérez Escoda, y Alegre Roselló, 2012), o como se indican en el estudio de Gómez Baya y Gillham (2019) en el que sugieren que las escuelas se preocupan menos en prevenir los problemas y más en introducir la psicología positiva reforzando a los niños y niñas a que crezcan y se desarrollen. Esta investigación buscó resultados que se acercaran a los del programa PERMA en los que fomenta las emociones positivas, siendo el elemento más importante en estos programas el empleo de fortalezas (Seligman, 2018). El estudio de Park y Peterson (2008) nos habla también sobre las fortalezas en los adolescentes dándole importancia al lugar que ocupa en las emociones positivas no solo como factores protectores si no como impulsoras del bienestar.

Además, una buena educación emocional en la escuela crea relaciones positivas entre iguales y hacia uno mismo apoyadas en la cooperación y el respeto (Franco, Paola, Carmona Martínez y Ríos Restrepo, 2019). De esta forma, sería recomendable intervenir en las escuelas dotando a los niños de habilidades de manejo de las emociones, ya que las emociones positivas participan en la adquisición de mayores recursos personales, ambientales, participación en actividades y relaciones beneficiosas en los estudiantes (Reschly et al., 2008). También, Huebner (2003), proponen fortalecer las aptitudes psicológicas en la escuela para que los niños y niñas establezcan y desarrollen actividades positivas en ellos y en su entorno. Por otro lado, existen investigaciones que se centran en la enseñanza de bienestar con programas de intervención en las escuelas como el Programa de Resiliencia de Penn (PRP), centrado en que los alumnos mejoren sus capacidades enseñándolos a reflexionar de forma positiva (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009). En cuanto a las familias, la importancia de la aparición de los padres en la escuela promueve que sus hijos

adquieran buenos comportamientos según la educación que les den y de esta forma crearán y desarrollarán sus emociones (Cervantes, y González, 2014).

Este estudio contribuye apoyando a otras investigaciones mencionadas anteriormente en la asociación existente entre las emociones positivas y la satisfacción escolar con una alta significación obtenida en los resultados, sobre todo la frecuencia con la que se sienten felices como elemento que más se relaciona con la satisfacción escolar. Así, pone de manifiesto que aquellos que son felices en todos los aspectos, como por ejemplo los que viven en familias con buenas relaciones y que son comprensivas, también son felices en su contexto escolar (Uusitalo-Malmivaara, 2011). De esta forma podrían proponerse intervenciones que se centren en la felicidad de los preadolescentes para mejorar la satisfacción escolar.

Las conclusiones de este trabajo muestran que a mayores emociones positivas, los niños y niñas presentan mayor satisfacción escolar, con lo que la hipótesis se verifica. Por ello es relevante ayudar a los niños y niñas a promocionar y construir emociones positivas tanto para obtener una buena satisfacción escolar como un buen bienestar y desarrollo a lo largo de sus vidas.

Referencias

- Aliño Santiago, M., López Esquirol, J. R., y Navarro Fernández, R. (2006). Adolescencia: Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22(1). Recuperado el 27 mayo de 2020 http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252006000100009&script=sci_arttext&tlng=en
- Cervantes, M. C. M., y González, M. L. G. (2014). Competencias emocionales en los preadolescentes: la implicación de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 75-88. Recuperado el 27 de Mayo del 2020 de <https://www.redined.educacion.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178011/v.66%20p%2075-88.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (2014). Adolescent happiness and family interaction. In *Applications of Flow in Human Development and Education* (pp. 359-378). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_19
- Estrada, A. R. B., y Martínez, C. I. M. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377. doi:10.1098/rstb.2004.1512
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226 <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Emotional intelligence, well-being and academic achievement in preadolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado el 27 de mayo de 2020 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300008
- Franco, M., Paola, L., Carmona Martínez, N., y Ríos Restrepo, T. M. (2019). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional de los Pre-adolescentes en el Ámbito Escolar* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). Recuperado el 27 de mayo de 2020 <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7541>
- GómezBaya, D. (2014). *Predictores de la satisfacción vital y de los síntomas depresivos en la adolescencia*. Memoria para optar al grado de Doctor. Universidad de Huelva, Andalucía, España.
- Gómez Baya, D. G., y Gillham, J. E. (2019). Positive Education. Promoting Well-Being at School. En J.A. Muñoz-Velázquez y C.M. Pulido (Eds.), *The Routledge Handbook of Positive Communication: Contributions of an Emerging Community of Research on Communication for Happiness and Social Change* (pp.327-337). New York: Routledge

- Huebner, E. S., y Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 99-102.
<https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.99.21862>
- Inchley, J., y Currie, D. (2013). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2014.*
 Recuperado el 8 de noviembre de 2019 de
http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1
- International Survey of Children's Well-being (2020). *The Project*. Recuperado el 3 de junio de 2020 de <https://iscweb.org/>
- Luna Soca, F.J. (2013). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia.*
 Tesis Doctoral. Universidad de Girona, Cataluña, España.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., Morgan, A. (2016). *Los adolescentes españoles: estilos de vida, salud, ajuste psicológico y relaciones en sus contextos de desarrollo. Resultados del estudio HBSC-2014 en España.* Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad: Madrid.
- Oros, L. B., Manucci, V., y Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509. Recuperado el 27 de mayo 2020
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605004.pdf>
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296. Recuperado el 27 de mayo de 2020
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28412891010.pdf>
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., y Mella, C. (2015). Bienestar subjetivo y calidad de vida en la infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*

Juventud, 13(1), 313-327. Recuperado el 27 de mayo de 2020
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77338632017.pdf>

Park, N., y Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 85-92. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200214>

Pérez Escoda, N., y Alegre Roselló, A. (2012). La Inteligencia y la seguridad emocional: el caso de la adaptación de los preadolescentes en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 60(1), 1-11. Recuperado el 27 de mayo de 2020
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/49312/1/616058.pdf>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–174). Oxford, England: Elsevier

PISA (2015). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. El Bienestar de los estudiantes*. Recuperado el 7 de noviembre de 2019
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:17fa845f-2724-4a90-afa2-f5a822943f45/EI%20bienestar%20de%20los%20estudiantes%20-linea.pdf>

Richaud, M. C., y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42.
<http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., y Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419–431.
doi:10.1002/pits.20306

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., y Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417-463. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(00\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(00)00014-2)
- Stephanou, G. (2011). Students classroom emotions: Socio-cognitive antecedents and school performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 5-47
- Suldo, S. M., Riley, K. N., y Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567– 582. Doi: 10.1177/0143034306073411
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2011). Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 601-619. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9282-6>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. Doi: <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

**Programa de intervención para el desarrollo de funciones ejecutivas en
niños con TDAH desde un contexto clínico**

Blanca Melero Rodríguez

Universidad Loyola – España -

1. Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se define por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere en el correcto desarrollo o funcionamiento (American Psychiatric Association, 2013). Este trastorno, se ha incrementado notablemente en las últimas décadas, llegando a ser uno de los más comunes en la infancia y adolescencia (Catalá-López & Hutton, 2018). Sus repercusiones tanto en la vida diaria como a nivel académico son claras, y conllevan a presentar problemas a corto y largo plazo, que derivan en consecuencias negativas para la calidad de vida y el bienestar del niño. Concretamente, se han encontrado evidencias en un estudio realizado en un período de 8 años a 123 niños con TDAH y 66 niños de control normal, el cuál refiere que los actos antisociales, los resultados académicos negativos o la estabilidad familiar, fueron considerablemente más altos en los niños hiperactivos que entre los normales (Barkley & Fischer, 1990).

Por todo ello, se cree conveniente realizar un programa de intervención en población infantil mediante el cual se trabaje conjuntamente todos los ámbitos implicados en el problema. A través de dicho programa, se llevará a cabo el desarrollo de técnicas de autocontrol, concentración, procesos de razonamiento y modelado de conductas deseables, para mejorar la situación de los niños que padecen TDAH, logrando un mayor entendimiento del problema e integración familiar, escolar y social.

2. Marco teórico

El concepto del TDAH fue mencionado por primera vez en el libro *Una investigación sobre la naturaleza y el origen de la enajenación mental* en el que se describen los síntomas de lo que hoy conocemos como TDAH de predominio inatento (Crichton, 1798). En España, encontramos la primera referencia al TDAH en el año 1908 donde el autor August Vidal y Parera en su *Compendio de psiquiatría infantil*, describe los síntomas de este trastorno en niños y niñas. Unos años más tarde, Ernest Dupré en el año 1913, relaciona la hiperactividad a un desequilibrio motor congénito, que formaría parte de otros trastornos como el temblor, la epilepsia o el tartamudeo. En 1917, el doctor español Rodríguez-Lafora publica el libro *Los Niños Mentalmente Anormales*, donde calificaba a los niños como “inestables” de la siguiente forma:

“Son niños mentalmente normales que no pueden fijar su atención ni para oír, ni para comprender, ni para responder. No pueden dominar sus reacciones, de aquí la desproporción de sus actos. Son los niños llamados “nerviosos” por sus padres e “indisciplinados” por los maestros. Su movilidad física, paralela a la psíquica no resiste ninguna dirección. Se levantan constantemente del pupitre, juegan con todo, se distraen por una mosca que se mueva, pinchan a los compañeros, se burlan de todo y están en constante actividad” (Rodríguez-Lafora, 1917, p. 409).

Otros autores, definen el TDAH como *"un trastorno del cerebro ejecutivo que provoca la incapacidad del niño para inhibir o retrasar sus respuestas, para organizar y controlar su atención, su conducta o sus emociones y para hacer frente a las demandas que se le presentan"* (Barkley, 2002). También Quintero y García (2019) lo definen como un *“trastorno del neurodesarrollo caracterizado principalmente por presentar dificultad en la atención, hiperactividad e impulsividad”*.

Actualmente, el diagnóstico que caracteriza al TDAH es un funcionamiento inadecuado de las funciones ejecutivas y por tanto una notable incapacidad para autorregular la conducta, siendo considerado como un trastorno del neurodesarrollo con un fuerte componente genético (Rusca-Jordán & Cortez-Vergara, 2020) que tiene su inicio en la infancia, niñez o adolescencia (Lavigne et al 2010), cuyas características hacen referencia a una perturbación en el desarrollo neurológico en edades pediátricas, que se caracteriza principalmente por tres síntomas nucleares: déficit de atención, hiperactividad e impulsividad (Enriquez, et al., 2020)

De manera que, la inatención propicia una desviación en la tarea, falta de persistencia, desorganización y dificultad para mantener la atención; la hiperactividad contribuye a un exceso de actividad motora y golpes excesivos; y, la impulsividad, hace referencia a acciones sin reflexión, interrumpir a otros o tomar decisiones sin tener en cuenta las consecuencias.

Por todo ello, el TDAH es definido por el DSM-5 como un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad cuyos síntomas se han mantenido en el tiempo más de seis meses en un grado que no concuerda con lo referente a un correcto funcionamiento, y por tanto, interfieren en el desarrollo de manera negativa (American Psychiatric Association, 2013).

2.1 Epidemiología

En términos del diagnóstico, el TDAH ha aumentado considerablemente en las últimas décadas, teniendo una alta tasa de prevalencia en la población infantil y adulta tanto en España como en otros países (Catalá-López et al., 2012) (Polanczyk et al., 2014).

Se estima que la prevalencia a nivel mundial de este trastorno es de un 7,2% siendo diagnosticado en una media de 7 años de edad (Carazo, 2021). Los datos indican que la prevalencia del TDAH a nivel mundial varía entre un 5% y un 20%, traducido a 6,4 millones de niños y niñas que padecen dicho trastorno. Además, un estudio indica que desde el año 1997 hasta 2006, se ha incrementado un 3% el número de casos anuales, llegando a alcanzar entre el 6,7% y el 7,8% en la población escolar (Thomas et al., 2015), dentro de la cual, tiene una mayor incidencia en niños que en niñas, siendo una proporción de cuatro niños por cada niña, dato que es reconocido por el DSM-5, quien establece que las causas y cuadros psicopatológicos reconocen diferencias de sexo en cuanto al TDAH (Muñoz, 2020).

En España, el porcentaje de casos se estima entre un 3-7% en niños (Delgado, 2021), concretamente un estudio dirigido por psiquiatras de los hospitales Vall d'Hebron y Sant Joan de Déu (Barcelona), diagnosticaron a un 66% de alumnos y alumnas de entre 5 y 17 años que presentaban TDAH sin ser conscientes de que lo padecían (según la APA, la prevalencia en la infancia se encuentra entre el 15% y el 20%) (Torres, 2021).

Por otro lado, los datos indican que entre un 50% y 70% de la población infantil diagnosticada con TDAH mantendrán la sintomatología durante la adolescencia, y entre un 40% al 50% seguirán hasta la edad adulta (Jaimes-Medrano; Ortiz-Léon, 2007).

Estos índices elevados de incidencia radican en un posible sobrediagnóstico del TDAH, ya que a día de hoy, posiblemente al tratarse de un trastorno que engloba diferentes factores biológicos y sociales, se carece de un consenso firme acerca de qué es el TDAH y/o las variables implicadas en dicho trastorno, su origen, sus criterios diagnósticos y los instrumentos de evaluación adecuados. Por tanto, se cuestiona el hecho de que no existan pruebas objetivas, quedando el diagnóstico a merced de las pautas de observación, los criterios o las pruebas empleadas, cuyos instrumentos de evaluación no disponen de un conjunto de tareas que ofrezcan una alta fiabilidad sobre qué se está evaluando (Lawrence et al., 2002; Root et al., 2003). Además de ello, existen controversias a la hora de hablar sobre las variables neuropsicológicas presentes en el TDAH como son las funciones y procesos del sistema Ejecutivo y qué test utilizar para su correcta evaluación (Félix, 2005, 2006; Félix y

Ávila; Miranda, 2005). Todo ello, provoca que dicha subjetividad conlleve a tratar como TDAH a niños inquietos o distraídos que muestren episodios agresivos o problemáticos.

Por último, en términos de porcentajes en base a los síntomas, un 50% de los niños que padecen TDAH muestran deficiencias significativas que derivan a aspectos como rabia, irritabilidad u otras manifestaciones por una elevada susceptibilidad.

2.2 Causas y factores

Las investigaciones recientes consideran que el origen del TDAH es multifactorial, y por tanto se relaciona tanto con variables psicológicas, socioambientales y factores como el bajo peso al nacer, consumición de alcohol o drogas por parte de la madre en el período de embarazo, o vivir en un ambiente de adversidad psicosocial, como con aspectos bioquímicos y neurológicos (Barkley, 2006). Sumado a ello, el trastorno se vincula con el padecimiento de estrés o ansiedad durante el período del embarazo, problemas maritales o familiares, frialdad emocional o estilos educativos inadecuados. Además, los factores genéticos juegan un papel fundamental, existiendo estudios que recalcan una mayor prevalencia del TDAH en personas con familiares que padecen dicho trastorno o trastornos psiquiátricos, concretamente, se observa una mayor prevalencia cuando los progenitores biológicos lo presentan, teniendo un porcentaje del 18,6% frente al 3% que presenta la población normal o padres adoptivos (Hidalgo et al., 2019).

A pesar de lo comentado con anterioridad, no se ha establecido aún una causa concreta para este trastorno, sin embargo, su aparición se vincula con el gen DRd4*7 del cromosoma 11 (transportador de la dopamina). Varias evidencias sugieren esto último, recalcando la existencia de una alteración en los genes relacionados con el transporte de neurotransmisores como la dopamina y noradrenalina en los lóbulos frontales y los ganglios basales, específicamente en el núcleo estriado (Vaidya et al., 2005). Estos neurotransmisores están muy presentes en las zonas frontales del cerebro y en las áreas subcorticales, zonas ricas en dopamina, responsables de los procesos psicológicos y funciones del Sistema Ejecutivo (Faraone et al., 2005; Gizer et al., 2009). A su vez, esta disfunción presente en el área frontal provoca una afectación al funcionamiento de otras áreas que se encuentran interconectadas, como pueden ser los ganglios basales o el cerebelo, estructuras implicadas en el correcto desempeño de las diferentes funciones.

Esta posible alteración de la dopamina, actuando de manera ineficaz, repercute en

una menor actividad cerebral (Capilla-González et al. 2005; Ernst et al., 1997), y por tanto, conlleva a déficits en la inhibición de la conducta, el mantenimiento de la atención en el tiempo o la demora en la respuesta ante una situación.

Por tanto, podemos concluir que existe una disfunción ejecutiva en varias regiones del cerebro que conlleva a un déficit cognitivo. La alteración de los neurotransmisores de la dopamina y noradrenalina hace que exista una menor actividad eléctrica en las regiones implicadas, que tiene como consecuencia una desregulación en la zona frontal y en los circuitos subcorticales relacionados con estos neurotransmisores (Barkley, 2002; Castellanos y Tannock, 2002).

2.3 Modelos teóricos

Los modelos teóricos para el TDAH han tenido una gran evolución a lo largo de la historia, pasando de una aproximación conductual con una visión segmentada del trastorno centrada en los tres síntomas primarios en la década de 1950-1960, a modelos basados en hipótesis cognitivas y motivacionales en la actualidad.

Dentro de los diferentes modelos cognitivos y motivacionales encontramos dos clasificaciones: modelos cognitivos de déficit único y modelos cognitivos duales.

- *Modelo Motivacional; Aversión a la Demora de Sonuga-Barke:*

El autor defiende que tanto la aversión a la demora como el escaso control inhibitorio se tratan de cualidades en solitario que se relacionan con el TDAH (Sonuga-Barke, 2002). Asimismo, sugiere que dicha aversión tiene un componente motivacional que se asocia a alteraciones en la función de los mecanismos de recompensa, esto quiere decir que los niños y niñas que sufren TDAH se limitan a evitar las demoras, prefieren una gratificación inmediata y presentan dificultades para mantener un funcionamiento adecuado durante períodos prolongados. Este modelo, también hace referencia a que los déficits cognitivos como la memoria o la planificación aparecen como efectos secundarios (Sonuga-Barke et al., 1996).

- *Modelo de inhibición Conductual de Barkley:*

En los años 80, Barkley, impulsa un modelo teórico en el que el TDAH se vincula a

un déficit en la inhibición de respuesta. Según este autor, la capacidad para la regulación de la conducta está guiada en base un conjunto de habilidades cognitivas, concretamente nos referimos a las funciones ejecutivas.

Una baja capacidad de inhibición, es decir, actuar sin analizar las consecuencias, alternativas o riesgos, influye negativamente en los distintos niveles de las funciones ejecutivas (lenguaje interno, memoria de trabajo, capacidad de reestructuración y organización, control de las emociones y motivación), dando como resultado que se produzca una mala respuesta adaptativa, pues la persona sería incapaz de orientar su conducta hacia un objetivo. Este hecho implica que a su vez se vean alteradas otras funciones vinculadas al funcionamiento de las funciones ejecutivas, pudiendo verse afectados el sistema motor, el neuropsicológico, al igual que el sensorial, perceptivo y lingüístico (Barkley, 2003).

Hasta la fecha, el modelo de Barkley es considerado como uno de los modelos fundamentales para tratar el TDAH debido a sus evidencias de intervención (Serverá, 2005). En concreto, un estudio realizado a 36 participantes reveló disminuciones en el déficit de atención y los síntomas de la hiperactividad/impulsividad tras aplicar un tratamiento propuesto en base al modelo de Barkley. Para ser exactos, se realizó una intervención combinada para examinar la efectividad del programa de entrenamiento con padres y el trabajo de las funciones ejecutivas del propio paciente, donde tal y como se ha mencionado, los resultados mostraron disminución significativa de los síntomas clínicos del TDAH (Hosainzadeh et al., 2014). Por todo ello, será el modelo escogido para realizar la intervención.

- *Modelo de Regulación del estado de Sergeant:*

Este modelo argumenta que las funciones ejecutivas del cerebro requieren de la motivación y el esfuerzo para moldear la cognición a las distintas situaciones. Esto quiere decir que las recompensas, tanto negativas como positivas, modularían dichos niveles de esfuerzo, de manera que una recompensa positiva incrementaría motivación y esfuerzo y una negativa disminuiría la respuesta o comportamiento (CADAH, 2012).

- *Modelo Cognitivo-Energético:*

Explica que el funcionamiento cognitivo de los sujetos que padecen TDAH se argumenta por una disfunción en los niveles computacional de los mecanismos atencionales

(codificación, búsqueda y organización motora); nivel de estado (alerta, esfuerzo y motivación); nivel de alerta (excitabilidad que varía según intensidad del estímulo) y nivel de gestión ejecutiva (planificación, monitorización, errores y corrección de estos) (CADAH, 2012).

- *Modelo dual de Sonuga-Barke:*

Este modelo es una ampliación del modelo de aversión a la demora y búsqueda de satisfacción al instante, donde se menciona que además de existir una respuesta impulsiva por la búsqueda instantánea de la recompensa, se da un fallo en la función inhibitoria de los circuitos de autorregulación que describe Barkley. Concluyendo, que se produce una conducta impulsiva debido a la necesidad de satisfacer el estímulo como apetitivo (CADAH, 2012).

- *Modelo dual de comorbilidad con dislexia:*

Estos modelos, que se componen por presentar un déficit múltiple, generan una comprensión más detallada de la estructura cognitiva del TDAH y también de las comorbilidades con la dislexia, pues en ambos casos se observan dificultad a la hora de velocidad de denominación, velocidad de procesamiento, memoria y flexibilidad cognitiva. Esto lleva a concluir que ambos trastornos presentan un mismo origen (CADAH, 2012).

- *Modelo dual de comorbilidad con autismo:*

Las personas que padecen autismo (TEA) presentan déficits ejecutivos en cuanto a rigidez en la cognición, dificultad para elaborar respuestas ante situaciones complejas, dificultad de interacción con el entorno que les rodea, problemas para autorregular las emociones y el comportamiento entre otros. Estudios han encontrado déficit parecidos en ambos trastornos y semejanzas en el funcionamiento ejecutivo del cerebro en sujetos con TDAH y TEA, apuntando que las personas que padecen este último tienen menos dificultad para controlar la inhibición. (CADAH, 2012)

2.4 Consecuencias negativas para el desarrollo

Entre los problemas de desarrollo que suelen tener los niños y niñas que presentan TDAH, se encuentran algunos como dificultades en el desarrollo gráfico, reconocimiento del cuerpo humano por medio del dibujo, dificultad para aprender los colores, números y letras, presentan inmadurez emocional, retraso en el lenguaje, torpeza en el desarrollo de la motricidad fina y trastornos del sueño principalmente (Barkley, 2006; Goldstein & Naglieri, 2006; Goldstein & Schwebach, 2004).

Por todo ello, el TDAH se asocia a mayores riesgos en el ámbito escolar y conlleva problemas en la vida diaria de la persona. De esta manera, se relaciona con un bajo rendimiento académico (Rodríguez et al., 2009), deficiencia del desempeño escolar, repetición de curso y problemas conductuales que derivan en delincuencia, expulsión del centro, abuso de sustancias a edades tempranas, accidentes de coche y exceso de velocidad en la conducción. Así como dificultades en las relaciones sociales y afectivas, teniendo mala relación entre sus iguales y familiares o deterioro de la misma y dificultades en la búsqueda de empleo y en el matrimonio (Cardoso- Moreno, et al. 2015). Además de ello, estos niños, muestran deficiencias para la autorregulación del impulso y la motivación, que implican problemas de tipo emocional como el autocontrol emocional, frustración cuando sus deseos no son satisfechos, ansiedad y depresión (Del Caño Sánchez et al., 2011). Y problemas a nivel motor, debido al exceso de movimiento se dificulta el mantenimiento de la atención durante las actividades de clase o las explicaciones del profesor.

A todo ello, se le suma que numerosos estudios mencionan discapacidades cognitivas en las funciones ejecutivas, repercutiendo de manera directa en la planificación y organización, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, aspectos implicados en el aprendizaje escolar, social y familiar. Por otro lado, también se encuentra implicado el control ejecutivo de procesos psicológicos tales como los procesos de análisis y síntesis, y la interiorización del lenguaje, provocando un déficit en las habilidades lingüísticas básicas como son el procesamiento fonológico, semántico y morfosintáctico, relacionando por tanto el TDAH con alteraciones del habla y lenguaje (Baker y Cantwell, 1992; Miranda et al., 1998; Tannock y Schachar, 1996). Además, tal y como hemos mencionado con anterioridad, el TDAH también se relaciona con los procesos psicológicos de la autorregulación de la motivación y el afecto, así como la inhibición del comportamiento, habilidades de spa y memoria (Barkley, 2006; Goldstein & Naglieri, 2006; Goldstein & Schwebach, 2004).

Cabe destacar, que el TDAH es un trastorno muy heterogéneo, es decir, los niños que lo presentan pueden tener síntomas o alteraciones muy diversas y diferentes, que pueden ser manifestadas de manera distinta según la edad (Del Caño Sánchez et al., 2011). Presentación

de la propuesta

3.1 Variables y modelo teórico

Si bien es cierto que, existen y se tendrán en cuenta, las variables sociodemográficas implicadas en el TDAH como la edad, el sexo o los antecedentes familiares, el foco de la propuesta de intervención se llevará a cabo con variables cognitivas. Concretamente, se hará un tratamiento al niño mediante una intervención basada en el modelo de inhibición conductual de Barkley. Este modelo, a pesar de la polémica que ha podido producir y de los posibles aspectos a desarrollar, es apoyado por numerosos estudios y evidencias de intervención que lo consideran el marco de trabajo fundamental para tratar el TDAH (Serverá, 2005).

El modelo de inhibición conductual de Barkley nace en el año 1997, para ser exactos, en la publicación “*ADHD and the nature of self-control*” (Barkley, 1997). Esto supuso un cambio importante en los modelos anteriores que intentaban explicar la compleja dimensión psicopatológica del TDAH a través de dos estrategias, los estudios etiológicos y los modelos teóricos (Barkley, 1998). Gracias a la publicación del autor, se dio una integración entre estas dos vías de investigación, lo que propicia un marco global donde la conceptualización, explicación, tratamiento y evaluación del TDAH van en sintonía (Serverá, 2005).

En concreto, y tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, el modelo basa su teoría en la idea de que una baja capacidad de inhibición repercute en una mala regulación conductual, la cual está guiada por las funciones ejecutivas (Barkely, 1997). Este déficit incide por tanto de manera negativa en funciones neuropsicológicas, que a su vez intervienen en otros sistemas neuropsicológicos como el perceptivo, sensorial, lingüístico, mnésico o en el sistema motor, en consiguiente influidos por las funciones ejecutivas, dependientes de dicha inhibición conductual para poder ser llevadas a cabo de forma correcta (Amador, 2013). De manera que, mediante el trabajo de variables que implican habilidades cognitivas (funciones ejecutivas), se fomenta el análisis de las consecuencias, alternativas o riesgos ante los estímulos, aumentando por tanto la respuesta de inhibición. Para conseguir esto último, se debe tratar con los tipos de funciones ejecutivas definidos por Barkley: lenguaje interno, memoria de trabajo, capacidad de reestructuración y organización y control de las emociones y la motivación.

En lenguaje interno, el autor hace referencia a las dificultades existentes en la capacidad de reflexión interferida, la solución de problemas o las conductas gobernadas por

reglas, así como los posibles déficits en la comprensión lectora y el retraso en el razonamiento de la moral (Orjales, 2000).

Seguidamente, la memoria de trabajo presenta las dificultades en la conducta dirigida por reglas no verbales, representación y manipulación de la información, disminución en la imitación, aprendizaje vicario y anticipación de acciones y eventos futuros, existiendo una pobreza en la conducta anticipadora. Por otro lado, el aspecto del tiempo se encuentra alterado en su sentido, pensamiento, y organización, mostrando dificultad para la capacidad de secuenciar temporalmente un suceso y su respuesta (Orjales, 2000).

Si hacemos referencia a la capacidad de reestructuración y organización, Barckley postula déficit en el análisis y síntesis de conductas, menor creatividad y pobreza en las conductas dirigidas a metas, debido en gran parte a la dificultad para crear y aplicar reglas e imitar y simular conductas (Amador y Krieger, 2013).

Por otro lado, el control de las emociones y la motivación, incapacita a los niños con TDAH a controlar las respuestas emocionales ante determinados estímulos o sucesos concretos. Además, existen problemas en la habilidad de automotivación, sin la cual se reducen aspectos tales como el entender o contener reacciones emocionales, generar nuevas, o la alteración de las mismas si estas nos dificultan la consecución del objetivo (Amador y Krieger, 2013).

Por último, además de tener en cuenta la mejora de las funciones ejecutivas anteriores como nuestro propósito de intervención, se trabajaran a su vez aspectos como la introversión, quejas somáticas, problemas sociales y conductuales, dificultades emocionales como ansiedad o depresión, déficit de atención, impulsividad, velocidad de procesamiento o planificación.

3.2 Marco contextual

En los últimos años, se han producido grandes avances en lo referente al TDAH, en términos de diagnósticos, número de investigaciones, herramientas, concienciación entre los clínicos y desarrollo de la psiquiatría biológica. En concreto, en el hospital encontramos un gran número de profesionales con diversidad de cursos y conocimientos sobre el TDAH, a los que la integración del proyecto en la terapia, les ayudaría en el abordaje del problema, así como en las posibles dudas que pudieran surgir en momentos determinados acerca del TDAH. Estos profesionales ocupan roles muy diversos, lo que permite la existencia la

instalación de un equipo multidisciplinar que cuenta con fisioterapeutas, médicos, terapeutas ocupacionales y psicólogos, sin embargo, serán estos últimos los encargados de realizar el proyecto propuesto debido a los criterios evaluativos utilizados. Estos profesionales tomarán un rol activo, siendo los encargados de realizar las entrevistas a familiares, evaluación y el informe final.

A pesar de esto, actualmente existe un gran nivel de demanda en atención temprana, así como una enorme variedad de casos, lo que repercute de manera negativa tanto a nivel organizativo como profesional y fomenta la existencia de barreras y desafíos que implican a las familias, terapeutas, así como al propio paciente ante la detección, diagnóstico o tratamiento del trastorno. Algunas de estas barreras pueden ser la creación de un diagnóstico ajustado sobre las fortalezas y necesidades del niño que oriente de manera adecuada a los servicios y apoyos que necesita, para ello, este proyecto servirá de guía, sirviéndose tanto de la evaluación como de las actividades para desarrollar una terapia ajustada al paciente. Además de ello, es importante tener en cuenta que algunos de los niños que acuden al hospital no han recibido los apoyos necesarios para potenciar sus capacidades desde pequeños, lo cual gracias al programa se tratará mediante la estimulación cognitiva que ofrecen las actividades que serán realizadas. Sumado a esto, reducidos la práctica no científica, ayudando a los profesionales a realizar ejercicios y actividades basadas en la evidencia científica y promovemos apoyos para ayudar a las familias a entender las necesidades del niño con pautas a seguir.

Por todo ello, con este proyecto, se pretende romper dichas barreras y solventar las posibles dificultades ante las que pueden encontrarse los profesionales de atención temprana, ayudándose de las actividades que serán descritas posteriormente para tratar los casos de TDAH, así como actividades mediante las cuales se dará *feedback* a docentes y familiares, fomentando una concienciación social del TDAH. Encontrando por tanto que el presente proyecto tiene como objetivo realizar una intervención, que si bien es cierto, estará enfocada en el propio paciente, también repercutirá de manera secundaria en una formación para las familias y el personal docente y médico de la unidad de atención temprana del hospital.

3. Objetivos

El objetivo general de la creación de este programa de intervención es mejorar la sintomatología disfuncional de las funciones ejecutivas del TDAH en población infantil.

Objetivos específicos:

- Aumentar el lenguaje interno del niño para promover la comprensión lectora y el razonamiento de la moral.
- Mejorar de la memoria de trabajo para la organización, representación y manipulación de la información.
- Trabajar la capacidad de reestructuración y organización promoviendo el análisis y síntesis de la conducta.
- Promover el desarrollo del control de las emociones y la motivación en las diferentes situaciones y contextos.
- Fomentar concienciación de padres y docentes sobre el TDAH.
- Dotar de actividades e información a los padres para trabajar con sus hijos para hacerles partícipes en el proyecto.

4. Metodología

5.1 Diseño

La presente intervención hace referencia a una prevención secundaria y selectiva del problema. Por un lado, es selectiva porque lo que se pretende es actuar en concreto sobre la población infantil, debido a que el riesgo de padecer TDAH en la infancia ha aumentado considerablemente en los últimos años, además de considerar esta etapa evolutiva crucial para el correcto desarrollo de la persona. Por tanto, actuando desde el inicio de la problemática, se consigue disminuir o paliar síntomas como la hiperactividad, la atención o la impulsividad, aspectos que repercutirán tanto en la vida diaria como en el bienestar y calidad de vida futuros. Además, es importante implicar al contexto familiar y a los profesionales de la salud, pues son los ámbitos que interactúan con el niño diariamente. Por otro lado, es secundaria debido a que el objetivo principal consiste en actuar tras a la aparición del problema, tratando de solucionar y evitar las complicaciones posteriores que conllevan al TDAH.

En cuanto a las estrategias y procedimiento, se llevarán a cabo actividades

individuales (con posibilidad de realizarlas en grupo) encaminadas a las funciones ejecutivas propuestas por Barkley: lenguaje interno, memoria de trabajo, capacidad de reestructuración y organización y control de las emociones y la motivación del menor. Además se proporcionarán pautas a los padres, contribuyendo a la consecución de los objetivos inicialmente planteados y en consecuencia, proporcionando recursos que incrementan los factores que derivan del TDAH y sus consecuencias.

5.2 Población destinataria

Tal y como se ha mencionado en ocasiones anteriores, el programa de intervención está destinado a la población infantil. En concreto, y debido a mi realización de prácticas en la unidad de atención temprana del hospital San Juan de Dios de Sevilla, se pretende enfocar el programa en dicha unidad, siendo utilizado por tanto en niños entre los 0 a 6 años. Pero, teniendo en cuenta que las funciones ejecutivas alcanzan un desarrollo mayor en edades posteriores, se cree oportuno llevarlo a cabo además con niños en edad escolar, es decir de 6 a 10 años. Los niños serán seleccionados en base a la sintomatología presente o a los informes derivados por otros profesionales sobre su historial clínico, además, las actividades a realizar serán adaptadas según la edad evolutiva que presente el menor.

5.3 Variables e instrumentos

Existen diferentes variables independientes como las dificultades emocionales y conductuales, variables cognitivas y sociodemográficas, que tal vez sean las más enfocadas al estudio del TDAH en edades tempranas. En nuestro programa, se utilizarán pruebas como test o escalas enfocados a los aspectos que engloban los tipos de funciones ejecutivas descritas por Berkley. De esta manera, lenguaje interno, memoria de trabajo, capacidad de reestructuración y organización y control emocional y motivacional, serán controladas mediante escalas o test que controlen aspectos como la atención, las emociones o los aspectos conductuales.

Por un lado, para identificar las dificultades emocionales y conductuales, así como el seguimiento de mejora de las mismas, se podrá tener varias opciones de elección, pudiendo utilizar la escala CBCL (niños de entre 4 y 11 años) (Achenbach, 1991; citado en Duñó, 2014) y el CBCL-AAA que identifica el fenotipo de Disregulación Emocional Severa asociado al TDAH. Otra escala a utilizar para detectar dificultades emocionales y

conductuales sería el cuestionario de Conners.

Por otro lado, para la evaluación de las variables cognitivas en niños en edad escolar, se pueden utilizar escalas como la WISC-IV (Wechsler, 2005) o el CPT (Conners, 1994), que mide la atención selectiva y la atención sostenida, siendo esta prueba una de las más utilizadas para medir la impulsividad (Duñó, 2014).

Para la capacidad de reestructuración y organización se utilizarán pruebas como la torre de Londres, caras, o la figura de Rey adaptada a niños. Con ellas, también se podrá evaluar memoria de trabajo o atención, así como las capacidades perceptivas del niño.

Por último, para valorar todos los tipos de funciones ejecutivas en atención temprana, se utilizarán test y escalas más específicos que permitan realizarse en niños con menor edad. Por ello, se podrá valorar y evaluar utilizando algunas pruebas del test McCarthy, agrupadas en las escala verbal, perceptivo-manipulativa, numérica y general cognitiva. O el inventario de Desarrollo Battelle, en el cual podemos apreciar el nivel de desarrollo del niño y su progreso a través de cinco áreas, personal/social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva.

5.4 Actividades

Como se comentó en apartados anteriores, el programa de intervención apuesta por el modelo de inhibición de Barckley, es por ello que las actividades propuestas están encaminadas a mejorar las cuatro funciones neuropsicológicas que dependen de la inhibición conductual, con ejercicios encaminados al lenguaje interno, memoria de trabajo, capacidad de reestructuración y organización y control emocional y motivacional, para la correcta ejecución de la misma. Teniendo en cuenta esto último, antes de proceder a la explicación de los contenidos y actividades a trabajar, las cuales están divididas en seis módulos principales, se van a describir una serie de aspectos comunes que comparten todas las sesiones. En primer lugar, las actividades serán dirigidas por un psicólogo, además de la ayuda de diferentes profesionales de los que disponga el centro, como logopedas o fisioterapeutas. Por otro lado, al inicio de cada sesión se dedicarán aproximadamente 5-10 minutos para comentar aspectos de los contextos familiar y escolar del niño, teniendo las sesiones una duración total de 45 minutos.

Módulo 1: lenguaje interno

En esta sección, se trabajará la inmadurez en el lenguaje interno, evitando o disminuyendo las dificultades de las personas con TDAH para adoptar comportamientos guiados por reglas o el retraso en el desarrollo de la moral. Se llevarán a cabo las siguientes actividades:

Juego de la Oca (Anexo 1)

Este juego consta de un tablero con 63 casillas con dibujos en forma de espiral. Cada jugador tira un dado y avanza su ficha en base al número que le toque. Dependiendo de la casilla en la que caiga, el jugador debe seguir cierto tipo de normas, como avanzar o retroceder, así como castigos o premios que debe seguir. Gana la persona que llegue antes a la última casilla.

Con este juego, se pretende conseguir que el niño lleve a cabo el seguimiento de normas o reglas, así como trabajar la impulsividad, ya que cada jugador debe esperar a su turno para poder lanzar el dado.

En niños pequeños, el juego se adaptará realizando un tablero menor ayudándose con la utilización de los colores básicos, donde en cada casilla deba realizar alguna acción predeterminada por el psicólogo antes de iniciar la partida. Duración de la actividad: Hasta terminar el tablero u observar fatiga o agotamiento mental en el niño.

Material: Tablero juego de la Oca.

Colores

Mediante la utilización de una baraja que contiene cartas de colores, el niño deberá seguir las instrucciones pertinentes a cada color. Es decir, las cartas serán colocadas en un montón donde se deberá elegir una, según el color que toque, el niño deberá realizar las actividades que le corresponden a dicho color. Por ejemplo, si sale el color verde se realizará un lanzamiento de pelota en una canasta, si sale el color azul, el niño deberá decir todas las palabras que se le ocurran que empiecen por la letra (X), o que pertenezcan a X categoría, si sale el color rojo, se deberá estar en silencio durante 15 segundos y por último, si sale el color amarillo, se debe imitar los gestos que reproduzca el profesional que lleve a cabo la actividad.

Con esta actividad se pone como objetivo principal el seguimiento de instrucciones, pero además se trabajan aspectos de la parte motora, la impulsividad y ejercicios que propician la fluidez semántica y fonológica.

Duración de la actividad: 10-15 minutos. Material: Cartulinas de colores, tijeras.

Preparados, listos, acción...

Para la realización de dicho ejercicio en primer lugar llevaremos a cabo un pequeño teatro en el cual simularemos diferentes situaciones relacionadas con diferentes contextos sociales. Con esta actividad, fomentaremos la participación activa de niños de manera que puedan realizar cada una de las situaciones. Concretamente, trabajaremos situaciones tales como no abrir la puerta a desconocidos, no decir palabras que puedan herir los sentimientos ajenos, no cruzar la calle si el semáforo está en rojo pero no viene nadie, etc. Una vez representada la situación en cuestión, se fomentará la reflexión de los menores sobre las diferentes habilidades de afrontamiento y solución que podemos llevar a cabo en cada situación específica.

De tal forma que, los niños desarrollarán competencias de las diferentes situaciones sociales para desarrollar las reglas o metareglas formuladas por ellos mismos, aprendidas mediante la vía de la sociabilización.

Duración: 15- 20 minutos. Posibilidad de disminuir el tiempo si se observa fatiga o cansancio mental en el niño.

Material: No es necesario.

Módulo 2: memoria de trabajo

En esta sección, se trabajará las dificultades existentes en la representación y manipulación de la información, la organización, el manejo del tiempo y los posibles déficits para la anticipación de sucesos futuros. Se llevarán a cabo las siguientes actividades:

Repíte conmigo

En esta actividad, se requiere de un mazo de cartas, donde cada jugador cogerá una en su turno. Dichas cartas contienen dibujos y sonidos que deberán de ser repetidos consecutivamente, es decir, si escojo una carta que contiene una vaca y el sonido “muuu”,

debo realizar la acción de hacer el sonido “muuu” verbalmente y esperar el turno del siguiente jugador. Si el siguiente jugador saca una carta que contenga los gestos y sonidos de cepillarse los dientes, se debe imitar el sonido de la vaca más el nuevo gesto del cepillado. El juego continúa consecutivamente hasta llegar al máximo número de cartas que el niño pueda reproducir, siempre ofreciendo ayuda si es necesario para poder alcanzar el máximo número de ítems posible.

Con todo ello, se pretende conseguir la adquisición de nuevas conductas mediante aprendizaje vicario, es decir, aprender a través de la observación de modelos mediante los cuales se forman nuevas ideas, para luego repetir y poder llevar a cabo una guía para realizar la acción en momentos determinados.

Duración: 10-15 minutos. Posibilidad de disminuir el tiempo si se observa fatiga o cansancio mental en el niño.

Material: Cartas de animales, cosas, transportes...

Historieta

En este caso, se necesita de fichas o cartas que muestren la realización de una acción a través de varias secuencias. Se le pondrá al niño las tarjetas de secuencia frente a él y se procederá a alinearlas en base a su orden correcto, por ejemplo, la primera tarjeta mostraría una niña subiendo un tobogán, la segunda tirándose por el tobogán, y la tercera ya en el suelo. El número de cartas varía en función de las dificultades o edad que presente el menor, ofreciendo más o menos ayuda en caso de ser necesario. Tras realizar el orden correcto, se debe contar la historia o acción que está sucediendo, repetir esto con las tarjetas de secuencia boca abajo e imaginar la situación que pasará posteriormente a la secuencia descrita, realizando preguntas al respecto.

Gracias a este juego, trabajamos la secuenciación en el tiempo y la memoria de trabajo retrospectiva y prospectiva, para que el niño mejore la capacidad de recuperar y retener la información del pasado antes de emitir respuesta a un suceso. Además, aumentamos el hecho de tener en cuenta las consecuencias futuras y la capacidad de prevenir qué puede suceder en las diferentes situaciones.

Duración: 10-15 minutos. Posibilidad de disminuir el tiempo si se observa fatiga o cansancio mental en el niño.

Material: Tarjetas de secuencias Viste al muñeco

En este juego, se dispondrá de varias tarjetas donde estarán dibujados muñecos con distintos tipos de ropa, es decir, por ejemplo una tarjeta puede contener un muñeco con un sombrero marrón, una camiseta azul y unos pantalones verdes, mientras que en otra el dibujo podrá ir vestido con un vestido y unos tacones. Además de estas tarjetas, se necesitará de otras donde el muñeco esté sin prendas de vestir, y los dibujos de las prendas propiamente dichas.

En primer lugar, se pondrán en un montón las tarjetas con los muñecos vestidos, se le dará al niño una tarjeta que muestre al muñeco sin ropa y se pondrán las imágenes de las prendas repartidas en la mesa. Tras esto, se deberá sacar del montón una tarjeta, observarla y ver que ropa lleva puesta el muñeco, para posteriormente y durante un tiempo determinado (el cual se podrá observar mediante un reloj de arena), tener que buscar las prendas de vestir que se encuentran esparcidas por la mesa y ponerlas encima de su tarjeta, con el objetivo de que el muñeco esté vestido igual que el modelo que le ha tocado.

Con esta actividad, se trabaja la organización y manipulación de la información, donde se hace consciente al niño de tener en cuenta todas las posibles soluciones al estímulo, debido al barrido que debe de hacer entre prenda y prenda, esparcidas en la mesa, hasta encontrar la correcta. Por otro lado, fomentamos la gestión y manejo del tiempo, gracias a la ayuda del reloj utilizado durante el ejercicio, y la tolerancia y frustración si la actividad no se realiza en el tiempo determinado.

Duración: 10 - 15 minutos. Posibilidad de disminuir el tiempo si se observa fatiga o cansancio mental en el niño.

Material: Tarjeta con muñeco, prendas de vestir impresas a papel.

Mastermind (Anexo 2)

Este ejercicio en concreto, está propuesto para niños con una edad superior a los 6 años, y desde mi punto de vista, lo considero uno de los juegos indispensables a tener en clínica y por tanto en consecuencia, en el programa de intervención para el trabajo de la memoria operativa.

Dicha actividad, consta de un tablero con fichas blancas y negras pequeñas, y fichas de colores algo más grandes. Uno de los jugadores escoge cuatro fichas de colores y pone un código de colores que estará oculto para el otro jugador. Este jugador, tiene que utilizar las fichas de colores para adivinar el código secreto, el cuál será contestado con fichas negras si

el color está bien puesto y colocado, fichas blancas si el color es correcto pero mal colocado, y ausencia de fichas si el color no es correcto.

Este juego, además de trabajar memoria de trabajo y atención, fomenta el razonamiento y estrategia en resolución de problemas, el niño debe de estar constantemente monitorizando sus pasos, las estrategias a realizar, la toma de decisiones y la necesidad de poseer flexibilidad cognitiva para cambiar y aprender de los errores para no cometerlos en la siguiente combinación. Pero además, la psicomotricidad fina (al coger las fichas y colocarlas en el tablero), la visopercepción y la concentración. Por otro lado, si se desea trabajar los aspectos del lenguaje, el juego tiene una versión que usa letras en vez de colores.

Si observa dificultades en el niño para la comprensión del juego, se pueden utilizar menos colores y agujeros para ir aprendiendo las reglas y por tanto haya menos carga de memoria de trabajo, o facilitar directamente varios colores del código. Además, se puede anotar una estrategia donde se describan los pasos a seguir para que el niño resuelva la actividad sin tener que memorizar tantas reglas y evitar posibles estímulos distractores.

Duración: El juego termina tras averiguar la combinación de colores o hasta agotar el tablero.

Material: Juego Mastermind.

Módulo 3: capacidad de reestructuración y organización

En este módulo, se pretende trabajar las dificultades en el análisis y síntesis, es decir, la descomposición, creación y recombinación de secuencias de conductas, además de la creatividad, las conductas dirigidas a metas y la capacidad para crear y aplicar reglas o imitaciones para simular las conductas. Para ello, se llevarán a cabo las siguientes actividades:

Laberinto (Anexo 3)

Se realizarán fichas donde se le presenten al niño ejercicios de laberintos. Con este juego de calles, encrucijadas y salidas sin éxito, se pretende fomentar las conductas dirigidas a una meta. El niño debe realizar la ficha utilizando todos los posibles recorridos que muestre el laberinto, observando con atención todos ellos, descartando y dibujando una x en los caminos que no sean los exitosos para llegar al final.

Gracias a este ejercicio, se trabaja las conductas dirigidas a metas, además de fomentar la creación y aplicación de reglas, pues se debe pasar por todos los caminos, señalar con una x, y no salirse de los mismos.

Duración: 10 - 15 minutos. Posibilidad de disminuir el tiempo si se observa fatiga o cansancio mental en el niño.

Material: Fichas de laberintos.

Completo el dibujo (Anexo 4)

En este caso, se entrega al niño una ficha de un animal u objeto incompleto, teniendo él que terminar de completar el dibujo, para esto, se debe tener formada la imagen mental del animal, para después pintar el dibujo libremente. Se puede incitar con preguntas tipo: ¿Qué opináis que le falta a este animal? Para facilitar la tarea, se pueden poner imágenes de animales previamente a la realización de la actividad, entre los que esté el de la ficha a realizar.

Con este ejercicio, fomentamos los procesos de análisis y síntesis, los cuáles servirán de guía al niño para formar mentalmente una imagen completa del animal u objeto en su cabeza, desarrollando además la integración, percepción y cierre visual.

Duración: 10 - 15 minutos. Posibilidad de disminuir el tiempo si se observa fatiga o cansancio mental en el niño.

Material: Ficha de animales incompletos y pintura.

Adecuado/ Inadecuado

Para esta actividad, realizaremos previamente con el niño dos paletas hechas con una pajita y cartulina verde y roja, en la que se dibujará en ellas una cara alegre en la cartulina verde y una cara triste en la cartulina roja.

El niño tendrá en sus manos las paletas verde y roja, siendo la verde “conductas adecuadas” y la roja “conductas inadecuadas”. Posteriormente, se presentará al menor una imagen en la que se observe una conducta y se procede a la explicación de la misma, para finalizar preguntando si es adecuada o no, por ejemplo “cuando es el turno de un compañero, debo esperar callado a mi turno” o “debo estar sentado en la mesa mientras como”. Tras varios minutos de reflexión, se debe levantar la paleta y responder en base al color adecuado según sea correcta o no la conducta. Tras esto, el niño debe dar una explicación acerca del

porqué de su elección.

La intencionalidad de esta actividad es interiorizar hábitos y normas, así como la discriminación entre comportamientos adecuados e inadecuados para su posterior conocimiento y práctica en la vida diaria.

Duración: 10 - 15 minutos. Posibilidad de disminuir el tiempo si se observa fatiga o cansancio mental en el niño.

Material: Pajitas, cartulinas, tijeras, colores.

Módulo 4: control emocional y motivacional

En esta sección, cobran un papel principal la autorregulación de las emociones, la motivación y la activación, donde se crearán ejercicios enfocados a minimizar la excesiva expresión emocional frente a estímulos o eventos, o el déficit en la habilidad para automotivarse frente a una meta, con el fin de contener y entender las reacciones emocionales, además de la alteración o la regulación de las mismas si nos distraen de nuestro objetivo. Se llevarán a cabo las siguientes actividades:

Cámaras y acción

Para la ejecución de la actividad, en primer lugar llevaremos a cabo un pequeño teatro en el cual simularemos diferentes situaciones, tal y como se realizó en ejercicios anteriores, fomentando la participación activa de los niños, de manera que puedan realizarlas por ellos mismos. Una vez representada la situación en cuestión, se realizará una charla sobre las diferentes habilidades de afrontamiento y solución que podemos llevar a cabo en cada situación específica. De esta manera, se desarrollarán competencias de afrontamiento en las diferentes situaciones que pueden experimentar o vivir.

Una vez completada la actividad anterior y en concordancia con ésta, enseñaremos a identificar las diferentes emociones que pueden ocasionar este tipo de situaciones, tales como

la alegría, la tristeza, el miedo... Para ello, describiremos con detalle las sensaciones relacionadas con cada emoción primaria para posteriormente finalizar con un video que ejemplifique cada emoción. Una vez adquiridas estas competencias, comentaremos diferentes estrategias de regulación emocional, como por ejemplo ejercicios de respiración, y por último, resaltaremos la importancia de pedir ayuda y comunicar las emociones con los demás.

Duración: 15 - 20 minutos. Posibilidad de disminuir el tiempo si se observa fatiga o cansancio mental en el niño.

Material: No es necesario.

Que no caiga

En este ejercicio, se necesitará de un globo, al cual se le irá dando toques con la intención de impedir que este caiga en el suelo mientras suena una canción. Cuando la canción para, tanto niño como adulto deben quedarse quietos, puede explicarse al niño diciendo “somos estatuas”, mientras se observa como el globo cae al suelo. Una vez el globo ha caído, respiramos profundamente y volvemos a comenzar el ejercicio.

Gracias a esto, aumentamos el control de la motivación y la activación, ya que el niño no puede tocar el globo mientras cae, además de trabajar la tolerancia a la frustración, la autorregulación de emociones y el entrenamiento en relajación.

Duración: 10 - 15 minutos. Posibilidad de disminuir el tiempo si se observa fatiga o cansancio mental en el niño.

Material: Globo, ordenador radio o móvil.

Mándalas (Anexo 5)

En primer lugar, se escogerán diversos mándalas que contengan imágenes simples y sencillas para colorear. Para realizar la actividad, se le entrega al niño el mándala y se le pide que lo coloree siguiendo una premisa dada por el instructor, por ejemplo, si el mándala tiene un círculo grande en el centro, se le pedirá al niño que puede utilizar los colores que desee pero el círculo debe de ser de color rosa.

Esta actividad se recomienda llevar a cabo en días en los que el niño venga con un estado de ánimo irritable o tras la realización de tareas que requieran de un mayor esfuerzo cognitivo, con la finalidad de ayudar a conseguir o aumentar la conexión del niño con la terapia, además de producir una disminución del estrés y ansiedad, así como una mejora de la paciencia y la constancia. Damos la “dirección” del dibujo al niño para mejorar su autoestima y sentirse realizado tras haber llevado a cabo la elección y realización del dibujo por él mismo, pero añadido a esto, mantenemos el seguimiento de reglas dándole una premisa y ayudamos a focalizar la motivación y activación hacia la tarea.

Duración: 10 minutos.

Material: Dibujos de mándalas y pinturas.

Módulos 5 y 6: pautas para profesionales y familia

En adicción a los cuatro módulos anteriormente descritos, añadimos dos más enfocados tanto a los profesionales que trabajen con el niño como a la familia. Ya que, se cree necesario dar pautas para favorecer el conocimiento de los síntomas del TDAH que manifiesta el niño y tomar medidas efectivas para la mejora de los síntomas. Para ello, se le darán algunas indicaciones a los profesionales descritas en la Federación Española de Asociaciones para la ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAADAH, 2010) como:

- Identificar posibles debilidades y fortalezas del alumno.
- Respeto de las normas, las cuales deben presentarse de forma clara y concisa.
- La mesa debe contener el mínimo número de estímulos distractores.
- Las instrucciones deben darse de manera clara, sin excederse en el tiempo y de una en una.
- Utilizar formatos muy visuales y tareas breves.
- Reafirmar y premiar conductas adecuadas.
- Motivar e incentivar al niño durante la realización de las actividades.
- Fomentar estrategias de autorregulación, haciendo consciente al niño de sus capacidades y limitaciones. Por otro lado, y siguiendo el modelo teórico de nuestro programa, Barkley describe una intervención con los padres basada en 8 pasos, los cuáles serán descritos y explicados a la familia en varias sesiones de 45 minutos.

Paso 1.- Dar atención positiva al niño/a.

En este paso los padres deben prestar especial atención en las conductas deseables que muestra su hijo/a mientras juega, interactuando con él sin implicarse en el propio juego. Tal y como se especifica en el programa de Barkley, esto ayuda al niño ya que refuerza e interioriza las instrucciones del juego, es decir, el cómo se juega y no tanto en el propio juego.

Paso 2.- Emplear su postura de tutor para obtener su obediencia.

Con esto se pretende ampliar el método de aprendizaje a través de la atención, en momentos en los que el niño deba obedecer al padre o madre. Para facilitar y asegurar que se cumple la obediencia, los padres proponen peticiones al niño que no son reales.

Paso 3.- Dar una orden de una manera más eficaz.

Se fomenta a los padres que den órdenes al niño de la forma más sencilla y simple para su comprensión. Por ejemplo, los padres ordenan al niño a recoger su cuarto, y este se ayuda de estrategias como etiquetas en los cajones de los armarios que le ofrezcan indicaciones para realizar la tarea.

Paso 4.- No interrumpir las actividades

Las actividades no pueden ser interrumpidas y deben realizarse de manera continua en compañía de alguno de los padres del niño si es necesario. Con esto promovemos además, la disminución del déficit de atención que pueda resultar de la interacción con otras personas, en este caso los padres del niño.

Paso 5.- Establecer un sistema de recompensas.

Gracias a este paso, se logra la motivación del niño para realizar la tarea debido a la obtención de la recompensa, de manera que se facilita el desarrollo de las actividades propuestas y órdenes dadas.

Paso 6.- Castigar la mala conducta, pero de forma constructiva.

Con ello se pretende disminuir los malos comportamientos sin hostigar o propiciar un comportamiento más hostil por parte del niño. Se puede usar la técnica tiempo-fuera.

Paso 7.- Relacionar las conductas desadaptativas con el uso del tiempo-fuera.

A medida que se emplee la técnica tiempo-fuera, el niño relacionará acción-consecuencia, relacionando la conducta desadaptativa con un castigo, de manera que propiciará a una disminución de la conducta no deseada.

Paso 8.- Reducción de mala conducta fuera de casa.

Es importante mostrar la importancia de aprender a controlar la mala conducta en lugares públicos, para ello, podemos ayudarnos de frases mentales como ¿cuál es el plan? ¿Qué problemas se muestran cuando lo ponemos en práctica?

En todos los pasos los padres deberán dejar el margen de tiempo que consideren necesario, si bien perciben dificultades en el niño para llevarlo a cabo, podrán actuar en cualquier momento del desarrollo.

5. Recursos, presupuesto y temporalización

6.1 Memoria económica

Personal: El proyecto será realizado por los profesionales de la psicología, contratados en este caso por una institución privada, ya que el proyecto se ha realizado en base a las prácticas realizadas en San Juan de Dios, y por tanto, se opta por una metodología y temporalización acorde al hospital. Sin embargo, el programa puede ser adaptado para ser llevado a cabo en clínicas u hospitales públicos.

Inventario: Respecto a los materiales, equipo y herramientas, además de tener en cuenta los recursos necesarios para realizar las actividades, los cuáles se mencionan anteriormente en la descripción de cada una, será necesario el uso de una sala para realizar la intervención y

poseer varias escalas y test para realizar la evaluación. Estos son: escala CBCL, cuestionario Conners, WISC- IV, torre de Londres, prueba caras, test de la figura de Rey, cuestionario McCarthy, inventario de desarrollo Battelle. Si bien es cierto, no es necesario la utilización de todos ellos ya que el profesional encargado de realizar la terapia escogerá con cual evaluar debido a sus preferencias, es necesario poseer todos para garantizar el abanico de posibles recursos para evaluar.

Viajes: La intervención se comenzará a realizar en Sevilla, teniendo en cuenta la proximidad de la persona encargada de la investigación del proyecto, pudiendo examinar que la metodología se cumple y adapta correctamente y que los resultados obtenidos son favorables. Tras la implementación del programa en Sevilla, se pretende expandir a la comunidad de Andalucía para posteriormente actuar a nivel nacional.

Tabla 1. Memoria económica

	Cantidad	Coste	Total
Personal	1	15.000 euros/año	15.000 euros
Inventario	10	400	4.000 euros
Futuros viajes	X	1000	1.000 euros
Presupuesto total			20.000 euros

6.2 Temporalización

A continuación, se presenta una tabla donde se muestra el tiempo en meses de la duración y realización de las etapas del programa de intervención, desde el inicio hasta el final del proyecto.

Tabla 2. Cronograma de Trabajo

ETAPAS	TIEMPO EN MESES											
Planificación y elaboración del proyecto												
Organización (formación del investigador, entrega del proyecto y aceptación de los permisos)												
Ejecución del proyecto												
Análisis de los datos obtenidos												

En la siguiente tabla, se encuentra de forma detallada las sesiones a realizar por módulo, la temporalización de las mismas en base a la duración y tiempo, y la población a la que serán destinadas.

Tabla 3. Actividades

Sesiones	Actividades	Población destinataria	Temporalización
Módulo 1:	- Juego de la Oca.		
Lenguaje interno.	- Colores. - Preparados, listos, acción.	Niños.	3 sesiones de 45 minutos (Febrero - Julio).

Módulo 2: Memoria de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Repite conmigo. - Historieta. - Viste al muñeco. - Mastermind. 	Niños.	3 sesiones de 45 minutos (Febrero - Julio).
Módulo 3: Capacidad de reestructuración y organización.	<ul style="list-style-type: none"> - Laberinto. - Completo el dibujo. - Adecuado/Inadecuado 	Niños.	3 sesiones de 45 minutos (Febrero – Julio).
Módulo 4: Control emocional y motivacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Cámaras y acción. - Que no caiga. - Mándalas. 	Niños.	3 sesiones de 45 minutos (Febrero – Julio).
Módulo 5: Pautas para profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Pautas de intervención. 	Profesional encargado de la terapia.	1 sesión de 45 minutos al inicio del programa (Febrero)
Módulo 6: Pautas para familiares.	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas. - Hojas de registro. 	Familia	3 sesiones de 45 minutos (Febrero-julio)

A continuación se muestran las tablas detalladas con la temporalización de las sesiones con respecto al mes. Cada módulo está representado con un color, de manera que, el módulo uno tiene el color rosa, el módulo dos el verde, el módulo tres el amarillo, el módulo cuatro rojo y módulos 5 y 6 naranja y azul respectivamente.

Febrero

		1	2	3	4	5
--	--	---	---	---	---	---

6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28					

Marzo

		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Abril

					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	17	28	29	30

Mayo

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Junio

			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Julio

					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	17	28	29	30
31						

6. Evaluación

La evaluación del programa es una parte fundamental del mismo, ya que, en base a los resultados obtenidos como consecuencia de la implementación de las diferentes intervenciones, actividades, y técnicas propuestas, nos dotará de información acerca de la eficacia, eficiencia y efectividad del mismo. Todo ello, ayudará a su mejora, si el propio programa lo requiere, además de dar solución de forma más concreta a las necesidades de la población seleccionada.

Respecto al diseño de evaluación, está constituido por un enfoque positivista al tratarse de un modelo prefijado (Tejedor, 2000), es decir, los objetivos a evaluar en el programa de intervención se encuentran previamente definidos y claramente especificados antes de la implementación del programa y, por tanto, se realizan antes de la evaluación. La principal causa de ello es debido a que los objetivos están basados en un modelo teórico, en nuestro caso en el modelo de inhibición de Barkley, y evaluaciones de otros programas de intervención previos.

La recogida de información se llevará a cabo en dos momentos diferentes y registrada de forma cuantitativa por parte del profesional encargado de realizar la intervención. Previamente a la aplicación del programa, se realizará una valoración de los niños para identificar la existencia de variables relacionadas con el TDAH, así como los aspectos negativos y positivos que puedan estar influyendo en la persona. Por otro lado, se volverá a realizar la evaluación 6 meses después, es decir, tras la implementación del programa, para comprobar si las competencias promovidas han sido adquiridas y por tanto, si se ha producido un cambio.

De esta manera, tal y como se ha descrito con anterioridad en el apartado de instrumentos, se utilizarán diferentes cuestionarios para valorar las funciones ejecutivas y observar la mejora de las mismas. Si bien es cierto que, en el presente programa se da elección a seleccionar entre varios test o cuestionarios con los que el evaluador se sienta más cómodo, deberán ser aplicados los mismos cuestionarios en ambas partes de la evaluación, es decir, el cuestionario seleccionado debe ser el mismo al inicio y final del programa para poder observar los cambios de manera directa y objetiva. Con todo ello, se procede a relatar los instrumentos:

- Para evaluar las *dificultades emocionales y conductuales* se tendrá en cuenta la escala CBCL, en este caso utilizada en niños entre 4 y 11 años, mediante la cual se registran aspectos internalizados como ansiedad, depresión, quejas somáticas y aspectos externalizados como conductas agresivas. En lo referente a sus parámetros psicométricos, la versión mexicana y española fue traducida por una persona inglesa, resolviendo las posibles discrepancias en base a un consenso y llegando a la obtención de un resultado válido y confiable para el uso de este instrumento (Albores-Gallo et al., 2007). Esta escala consta de 113 ítems valorados con una escala Likert con puntuaciones que oscilan entre 0 y 2 puntos por pregunta, siendo 0, nunca; 1, ocurre a veces; 2 ocurre a menudo, de manera

que, a mayor puntuación mayor ocurrencia de la problemática (Achenbach, 1991). Si se registran puntuaciones menores al pasar la evaluación una segunda vez, significará la existencia de una mejora en las dificultades emocionales y conductuales (Achenbach, 1991; citado en Duñó, 2014).

Si se decide usar el cuestionario Conners para detectar las dificultades emocionales y conductuales, se medirán los síntomas asociados al TDAH con preguntas que serán valoradas a través de las respuestas nada, poco, bastante o mucho, donde nada obtendría una puntuación de 0 puntos; 1, poco; 2, bastante; 3, mucho. La suma de estas puntuaciones dará como resultado un índice de déficit de Atención con Hiperactividad, estando relacionada una puntuación mayor con mayores índices de TDAH. Por tanto, si obtenemos un índice menor tras la implementación del programa, significará que las dificultades emocionales y conductuales asociadas al TDAH han mejorado.

Este instrumento al igual que al interior, es apoyado por diversos estudios que evidencian resultados favorables acerca de las cuales psicométricas del test, apoyando una alta fiabilidad y validez de la escala (Narbona et al., 1997).

- Las variables cognitivas *memoria de trabajo y lenguaje interno* en niños en edad escolar, se utilizará la escala de inteligencia WISC-IV (Wechsler, 2005), cuya fiabilidad y validez han sido estudiadas tanto en España como en Estados Unidos (Campos, 2020) encontrando evidencias positivas de sus propiedades psicométricas, las cuales han sido evaluadas en la última versión de la escala, encontrando niveles excelentes de confiabilidad y solidez de las evidencias de validez (Carnivez & Watkins, 2019). Esta escala está compuesta por un total de 15 pruebas, 10 principales y 5 opcionales, divididas en cuatro índices: comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Gracias a la utilización de esta escala, podremos comparar los distintos rendimientos en las diferentes pruebas aplicadas (cubos, dígitos, figuras incompletas...), siendo conscientes de la mejora o recaída de los puntos fuertes y débiles, pudiendo realizar un análisis de procesamiento.
- La *capacidad de reestructuración y organización* será evaluada a través de pruebas como la torre de Londres, caras, o la figura de Rey adaptada a niños, pruebas que cuentan con propiedades psicométricas aceptables en lo referente a su fiabilidad y validez (Injoque et al., 2008), (Thurstone et al., 2012). En dichas

pruebas, la obtención de mayores puntuaciones, estará relacionada con un incremento de la capacidad de reestructuración y organización, y por tanto, una mejora del déficit.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el presente programa está destinado además de a la población escolar a la población de atención temprana, se cree conveniente llevar a cabo pruebas más específicas que permitan valorar las funciones ejecutivas en niños con menor edad. Para ello, el test McCarthy permite evaluar a niños de edades comprendidas entre los 2 y 6 años mediante 18 pruebas agrupadas en 6 escalas: verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, general cognitiva y memoria, siendo las tres primeras las que proporcionan el Índice General Cognitivo, y por tanto, las que serán utilizadas en la evaluación. Gracias a esto, obtendremos puntuaciones que nos ofrezcan información acerca de la aptitud del niño para procesar y entender los estímulos así como de expresar verbalmente sus pensamientos, la capacidad numérica, la comprensión de términos cuantitativos, la formación de conceptos o el razonamiento.

Además de esto último, también es posible la utilización del inventario de Desarrollo Battelle (Newborg et al., 1984) en el cual podemos evaluar e identificar, así como controlar, los progresos del niño de 0 a 8 años. Esta herramienta, la cual consta de 341 ítems en su versión completa y 96 en la versión abreviada, permite obtener información a través de cinco áreas, personal/social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva. De esta manera, los resultados obtenidos nos darán una equivalencia a la edad de desarrollo en la que se encuentra el niño en el área evaluada, pudiendo comparar los resultados tras pasar la prueba al inicio y final, observando si se han producido cambios en el desarrollo de las áreas, y por tanto, una mejora de las funciones ejecutivas.

Por otra parte, se registrará de forma cualitativa las sesiones dirigidas a padres mediante entrevistas y hojas de registros que deberán rellenar en casa y donde se reflejará si se cumplen o no los aspectos recogidos en sesión.

Para concluir, durante el desarrollo de cada sesión y realización de las actividades, se tendrá en cuenta la observación por parte del personal que implementa el programa, con el fin de que este pueda ir comprobando de forma más visual, directa y objetiva, si las competencias y habilidades transmitidas están siendo integradas gradualmente y de forma adecuada, así como las posibles barreras que puedan aparecer y dificultar el proceso durante las sesiones.

7. Conclusiones

El Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH) es un trastorno cada vez más común en la infancia, que involucra problemas de salud importantes y repercute en serias dificultades psicosociales así como al deterioro en múltiples contextos, como la familia o escuela, debido a los aspectos disfuncionales que conlleva.

A pesar de los grandes avances en la ciencia, su causa y diagnóstico siguen siendo polémicos, no existiendo evidencias concretas que apoyen su validez. Por todo ello, se necesita investigar más acerca de estos aspectos y de ahí la importancia de generar un programa que promueva el desarrollo de actividades y ejercicios estandarizados y específicos para las diferentes edades, y a través del cual se le proporcionen a los profesionales los conocimientos necesarios para llevar a cabo el tratamiento.

Las actividades a realizar, serán llevadas a cabo basándose en el modelo de inhibición de Barkley, modelo que es considerado hasta la fecha como uno de los fundamentales para tratar el TDAH por sus evidencias de intervención, y gracias al cual se trabajará la capacidad de inhibición a través de las funciones ejecutivas descritas por Barkley, como son el lenguaje interno, la memoria de trabajo, la capacidad de reestructuración y organización y el control emocional y motivacional. Con todo ello, se mejora la sintomatología disfuncional de las funciones ejecutivas mencionadas, hecho que propicia un aumento de la capacidad de inhibición, dando como posible resultado una mejor respuesta adaptativa.

Para finalizar y recogiendo lo anteriormente mencionado, con el programa se pretende dar visibilidad e información sobre los conocimientos necesarios para tratar el TDAH en niños, así como dotar a los profesionales y familia de un programa de actividades o pautas específico, mediante el que se pueda realizar una intervención adecuada que permita al niño superar los obstáculos o barreras que se le presenten.

8. Referencias

Albores-Gallo, L., Lara-Muñoz, C., Esperón-Vargas, C., Zetina, J. A. C., Soriano, A. M. P., & Colin, G. V. (2007). Validity and reliability of the CBCL/6-18. Includes DSM scales. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(6), 393–399.

- Amador, J.A., Krieger, V.E. (2013). TDAH, Funciones Ejecutivas y Atención. Universidad de Barcelona.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Barkley. R.A. (1981). *Hyperactive Children A Handbook for Diagnosis and Treatment*. N.Y: Guilford Press
- Barkley. R.A. (1983) *Guideline for Defining Hiperactivity in Children*. En Lahey. B y Kazdin. A. (Eds.) NY:Plenum Press.
- Barkley. R.A. (1990) *Attention-deficit Hiperactivity Disorden A Handbook for Diagnosis andTreatment*. N.Y: Guilford Press.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C. S., & Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(4), 546-557.
- Barkley. R.A. (1997) *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guil-ford.
- Barkley. R.A. (1998) *A theory of ADHD: Inhibition, executive functions, self-control, and time*. In Barkley RA, ed. *Attention deficit hyperactivitydisorders: a handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guil-ford; 1998. p. 225-62.
- Barkley. R.A. (1999) *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona:Paidos (Orig. 1995)
- Barkley, R. A. (2002). Psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 63 Suppl 12, 36-43. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12562060/>
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press

- CADAH (2022). Modelos cognitivos explicativos para el TDAH. Fundación cadah.
<https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/modelos-cognitivos-explicativos-para-el-tdah.html>.
- Campos-Diocaretz, M.J., (2020). Bachelor of Psychological Science, Universidad de Newcastle, NSW, Australia. Capafóns, A. Y Silvia, F. (1995) Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA). TEA: Madrid
- Capilla-González, A., Pazo, P., Campo, P., Maestrú, F., Fernández, A., Fernández-González, S. y Ortiz, T. (2005). Nuevas aportaciones a la neurobiología del trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde la magnetoencefalografía. *Revista de neurología*, 40 (1), 43-47.
- Catalá-López, F., Peiró, S., Ridao, M., Sanfélix-Gimeno, G., Génova-Maleras, R., Catalá, M.A., (2012) Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among children and adolescents in Spain: a systematic review and meta-analysis of epidemiological studies. *BMC Psychiatry*, 12 (2012), pp 168-73.
- Delgado, J. (2021). Las cifras del TDAH: ¿Cuántos niños sufren este trastorno en España? Etapa Infantil. <https://www.etapainfantil.com/cifras-tdah-cuantos-ninos-espana>
- Duñó Ambròs, L. (2014). TDAH infantil y metilfenidato Predictores clínicos de respuesta al tratamiento. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Enriquez González, C., Torres Esperón, J. M., Alba Pérez, L. del C., Crespo Borges, T., León Zamora, Y., & Alcántara Paisán, F. de la C. (2020). Intervención educativa en la comunidad para cuidadores de infantes con déficit de atención e hiperactividad. *Edumecentro*, 12(3), 221–240.
- Faraone, S.V., Perlis, R.H., Doyle, A.E., Smoller, J.W., Goralnick, J.J., Holmgren, M.A. y Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry* 57(11), 1313-23.

- FEAADAH (2010). Guía de actuación en la escuela ante el alumno con TDA-H. (2010). Murcia: FEAADAH.
- Gizer, I.R., Ficks, C. y Waldman, I.D. (2009). Candidate gene studies os ADHD: a meta-analytic review. *Human Genetic*, 126, 51-90.
- Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (2006). The role of intellectual processes in the DSM-V diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10, 3-8.
- Goldstein, S., & Schwebach, A. (2004). The comorbidity of pervasive developmental disorder and attention deficit hyperactivity disorder: Results of a retrospective chart review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 329-339.
- Hidalgo-Vicario M.I., Soutullo-Esperón C. (2019) Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. En: Muñoz Calvo MT, Hidalgo Vicario MI, Clemente Pollan J. *Pediatría Extrahospitalaria*.
- Hosainzadeh Maleki, Z., Mashhadi, A., Soltanifar, A., Moharreri, F., & Ghanaei Ghamanabad, A. (2014). Programa de entrenamiento para padres de Barkley, entrenamiento de la memoria de trabajo y su combinación para niños con TDAH: trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista iraní de psiquiatría*, 9(2), 47-54.
- Injoque Ricle.I., Inés Burin,D (2008).Validez y fiabilidad de la prueba de Torre de Londres para niños: un estudio preliminar. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 21-31.
- Lavigne Cerván, R (2010). Modelo teórico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad I: Definición operativa
- Lawrence, V., Houghton, S., Tannock, R., Douglas, G., Durkin, J. y Whiting, K. (2002). ADHD outside the laboratory: boys' executive function performance on tasks in videogame play and on a visit to the zoo. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 447-462.

- Muñoz Suazo, M.D. (2020). Diferencias en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la infancia y adolescencia desde la perspectiva de género. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Narbona, A. F. R. J. (1997). Escalas de Conners en la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad: nuevo estudio factorial. *REV NEUROL*, 25(138), 200-204.
- Newborg J, Stock JR, Wnek L, et al. Battelle Developmental Inventory Screening Test. Allen, TX: DLM-Teaching Resources ; 1984
- Orjales, I. (2000). Déficit de atención con hiperactividad: el modelo híbrido de las funciones ejecutivas de Barkley. *Revista Complutense de Educación*. 11(1), 71-84.
- Polanczyk, G.V, Willcutt, E.G, Salum, G.A, Kieling, C, Rohde L.A, (2014) ADHD prevalence estimates across three decades: an d systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology* 43 (2014), pp 434-42.
- Quintero Gutiérrez del Álamo, F. J., García Campos, N., & AEPap. (2019). Actualización en el manejo del TDAH. In *Congreso de Actualización Pediatría* (pp. 29-36).
- Root, R.W. y Resnick, R.J. (2003). An update on the diagnosis and treatment of attentiondeficit/hyperactivity disorder in children. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 34-41.
- Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148–156.
<https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Servera, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista Neurol*. 40(6), 358-368.

- Tannock, R. y Schachar, R. (1996). Executive dysfunction as an underlying mechanism of behaviour and language problems in attention deficit hyperactivity disorder. En J.H. Beichman, N.J. Cohen, M.M. Konstatereas y R. Tannock (Eds.), *Language, learning, and behavioural disorders. Developmental, biological, and clinical perspectives*, (pp. 128-155). NY: Cambridge University Press.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 319-339.
- Servera M., (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Rev Neurol* 2005; 40 (06): 358-368.
- Sonuga-Barke (2022): disfunción motivacional. (s. f.).
 1Library.co. de
<https://1library.co/article/teor%C3%ADa-de-sonuga-barke-disfunci%C3%B3n-motivacional.zljx5g6y>.
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E. y Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention- deficit/ hyperactivity disorder: a systematic review and a meta-analysis. *Pediatrics*, 135, 994-1001.
- Thurstone, L. L., & Yela, M. C. R. (2012). *Test de Percepción de Diferencias Revisado*. TEA Ediciones: Madrid, Spain.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños. Revisión bibliográfica. (2021). Ocronos - Editorial Científico-Técnica.
<https://revistamedica.com/deficit-atencion-hiperactividad/>.

El camino acaba de empezar. ¿el futuro? Brillante

Alejandro Núñez Millán

Estudiante de Grado en Educación Social

Universidad de Huelva -España-

Preámbulo

Casi la totalidad de las producciones literarias a las que podemos acceder están firmadas por autores con ciertas trayectorias en el mundo de la escritura. Se da voz a personas que tienen la habilidad para transmitir emociones, ideas, pensamientos, situaciones... al lector. Pero, ¿qué ocurre cuando escribe alguien sin previa experiencia o sin conocimientos teóricos? Nada negativo, el libro es tan solo la forma por la que dos mentes están conectadas, el vehículo por el cual la visión de un particular evoca a la reflexión del otro.

Esta participación se justifica más aún cuando nos encontramos en una obra que trata de conectar a los diferentes actores que participan en un mismo campo: la Educación Social. Por ello, me presento como alumno de 3º de Educación Social en la Universidad de Huelva, con una enorme necesidad de aportar una visión personal y compartida acerca de las necesidades de la titulación en la institución universitaria.

Y como siempre en la historia, para conseguir cambios ha de trabajarse de manera conjunta, coordinada y continua, respetando todas las voces que confluyen en el objeto del cambio. Por todo esto, la opinión del alumnado de la titulación debe ser respetada y elevada al mismo nivel que las ideas del profesorado o equipo directivo, siendo así capaces de generar ese debate equitativo y enriquecedor por todas las partes, que será la antesala de una gran transformación.

Pero concretemos, hablemos de Educación Social, el grado que provoca interrogantes con solo mencionarse: ¿y qué se hace? ¿tiene salida laboral? ¿no es mejor educación primaria?

Todo esto a nivel comunitario, pero no solo genera cuestiones en este grado, sino también a escala institucional, política y empresarial, donde todavía no siempre está claro el valor, la virtud y la necesidad de la integración de los/las educadores/as sociales en las políticas sociales y actividades organizacionales.

Puede deberse a la relativa novedad de la que cuenta la profesión; la figura del educador/a social nace con la creación de los estudios universitarios que se conformaron en la década de los noventa, que unificaba a animadores, jardín de infancia y otras titulaciones, y desde entonces se ha debido producir un avance lento, pero positivo, para tan solo explicar la necesidad y la función de la figura del educador/a social. Esta incertidumbre y discordancia con respecto al desempeño del profesional en las mencionadas escalas, afecta de la misma forma a las decisiones para la gestión del currículo académico de la titulación, dando

sensación de un proyecto inacabado e incompleto, con gran capacidad y necesidad para el cambio.

Este reconocimiento del educador/a social debe conseguirse gracias a ese trabajo conjunto: social, político y profesional en el que se establezca, por un lado, enseñanzas de calidad, por otro, reconocimiento social y, por último, la ansiada inclusión laboral en las diferentes instituciones y organizaciones. Esta inclusión laboral permitiría alcanzar el objetivo último y principal de cualquier actividad política, el bienestar social, que a su vez generaría de todos modos riqueza social y económica.

Pero ¿por qué es (o debería ser) importante la Educación Social en las sociedades modernas? Esta cuestión debería estar respondida desde hace décadas. La importancia de la Educación Social debe ser vista y valorada de la misma forma que el papel de la sociedad en la vida de los seres humanos; inconmensurable, histórica y necesaria. El ser humano es un ser social que tiende a agruparse en todo momento de su espectro vital, siendo los momentos en los que menos apoyo social hay los más vulnerables para el desarrollo de trastornos emocionales, psicológicos... que en su última instancia serán el motivo de la infelicidad (o depresión).

Por otro lado, la autosuficiencia de nuestra especie llega en un momento muy alejado del nacimiento, a diferencia de otro tipo de animales, por lo que los lazos sociales no son únicamente por afinidad, ocio o interés sino por propia necesidad de supervivencia. De manera muy abstracta, podríamos afirmar que estos son los dos nexos que tienen las demás personas con respecto al sujeto único: para la sociedad se necesita al individuo y para el individuo se necesita a la sociedad.

¿Y qué papel tiene la Educación Social? Desde el punto de vista del/de la profesional, la Educación Social desempeña funciones esenciales en el devenir positivo de la relación crucial del individuo-sociedad; son los/las educadores/as los/las que detectan, trabajan, guían y reincorporan al individuo a la vida comunitaria para una evolución vital satisfactoria y feliz.

De manera muy resumida, analizamos el contexto social, laboral, comunitario y familiar del usuario para identificar factores de riesgo y factores de protección, disminuyendo los primeros y potenciando los segundos con los objetivos de generar redes de apoyo positivas y recíprocas que permitan su autonomía, y proporcionando las herramientas necesarias para la gestión individual futura en la resolución de conflictos.

En realidad, los/las educadores/as tienen esa visión única y especial de la vida de las personas gracias a la cual se pueden percibir dichas vulnerabilidades y zonas seguras.

Además de saber aplicar las técnicas, actividades y conductas más efectivas en la gestión de conflictos e inclusión social.

Es aquí donde debe explicarse otra de las inherentes características de la Educación Social, el importante papel del trabajo multidisciplinar para una exitosa intervención. Al coexistir profesionales de diferentes estudios y campos se podrá realizar un mayor ajuste y aproximación desde varias perspectivas para el trabajo con los usuarios.

Pero todo esto no revestiría importancia sin el objetivo, para mí, único y esencial del ser humano: la felicidad. Se trata de un concepto ciertamente olvidado y sobrepuesto por otros más banales y sin carácter, por sí mismos como generadores de bienestar para el individuo. El dinero, consumo, posesión de bienes, una posición social favorable, el reconocimiento social... son ciertas metas vitales que se anteponen a la de la felicidad, por todos conocida, pero olvidada. Por ello, aun partiendo de la base de la utopía que supone llegar al concepto multifactorial de felicidad, el educador debe actuar para conseguir la mayor aproximación posible del individuo/individuos en los que se va a intervenir. En resumen, la Educación Social y la intervención debe ser el vehículo para el acercamiento a la felicidad.

Estos primeros párrafos han supuesto la introducción y breve contextualización de la Educación Social y su relación actual con la vida social. A continuación, en el siguiente apartado se reflexionará, concretamente, sobre la titulación universitaria de los profesionales, con el fin de generar diversas propuestas desde un punto de vista crítico e interno para un avance positivo y enriquecedor de nuestra oferta académica.

Reflexión crítica

Las siguientes propuestas de mejora provienen del análisis y reflexión que se han venido dando durante los tres años de curso en la titulación, en la Universidad de Huelva. Al haber superado veinticinco asignaturas y conocido a más de veinte docentes diferentes, los puntos que se presentarán a continuación pretenden guardar una estrecha fidelidad y fiabilidad con la realidad. Se dividirán en cuatro cuestiones principales: titulación, prácticum, profesorado y alumnado.

TITULACIÓN

En general, todas las asignaturas impartidas guardan relación con el grado, pero se encuentran, en ocasiones, donde los conocimientos se repiten. Con este apartado me gustaría

hacer referencia, principalmente, a la necesidad de agrupar por cuatrimestres o por cursos, las materias que guarden relación entre sí, dividiendo la titulación por bloques. Por ejemplo, las asignaturas que se engloben dentro del campo de la Psicología deben impartirse al mismo tiempo o mucho más próximas que como se han venido enseñando; en el primer cuatrimestre de primero se enseñó *Psicología Social*, en el segundo *Psicología del Desarrollo* y hasta el segundo cuatrimestre de tercero no se imparte *Competencias psicológicas del profesional de la Educación Social*.

Por ello, crear bloques como los siguientes, se convierte en una propuesta a tener en cuenta acerca de la posible organización de las asignaturas:

- Contextualización de la Educación Social (Antropología Social, Sociología para la Educación Social, Pedagogía Social, Política Social y del Estado del Bienestar...).

- Psicología orientada a la Educación Social (donde se agrupen las mencionadas anteriormente).

- Intervención en la Educación Social (Animación Sociocultural, Intervención Familiar, Habilidades sociales para la intervención socioeducativa, Diseño y desarrollo de programas para la inclusión social...).

- Investigación en la Educación Social (Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación Social, Análisis de Datos y Técnicas de Investigación en Educación Social...).

De todos modos, sí que podemos hablar de la repetición que existe en algunas asignaturas en cuanto a contenidos, o la baja carga teórico-práctica de algunas otras. Por esto, una revisión y comparación de asignaturas para conseguir agrupar ciertas materias, dejando espacio para la introducción de otras nuevas y más adaptadas a la realidad sería otro paso a seguir en la mejora de la titulación.

Estos cambios conseguirían dotar de cuerpo organizado y sensato al grado, provocando en el alumnado una visión completa y formal de las asignaturas que se impartirán, dejando de lado esas sensaciones comunes de: “¿esto para qué sirve?” o “¿esto que tiene que ver con la carrera?”, además de permitir una mayor atención en las asignaturas

que al ser próximas en el tiempo y en el momento de enseñanza serán generadoras de un aprendizaje más completo, enriquecedor, interconectado y crítico.

Otro punto a destacar es la investigación científica en Educación Social, que pasa casi desapercibida durante los cuatro años en que se divide la titulación. El conocimiento científico es generado por las realidades, las realidades en las que se basará el trabajo del/de la profesional de la educación social, por lo que parece obvio que se debe promover una mayor oferta académica de asignaturas relacionadas con el estudio empírico, ya que si se conoce la realidad; los proyectos, planes o programas enfocados a la misma serán más efectivos.

Por otro lado, a la hora de la comunicación con otros profesionales, con instituciones y con los propios usuarios, estar respaldado por datos científicos debe ser básico para que se lleve a cabo con la mayor exactitud y respeto posible con la realidad. Tratar a la Educación Social de manera científica servirá para otorgarle un carácter serio y valorable para la sociedad.

Por último, puntualizar la necesidad de una mayor oferta de actividades transversales por parte de la institución universitaria para ampliar conocimientos y generar ese ansiado contacto con la realidad mediante ponencia de profesionales, talleres, mesas redondas, debates... fuera de horario lectivo.

PRÁCTICUM

El Prácticum es otro de los cambios necesarios e importantes que deben tenerse en cuenta para la mejora del grado. Parece impensable que tan solo se dé un Prácticum en los cuatro años de enseñanzas. Es un hecho que se necesita poner en práctica los conocimientos adquiridos, aprender sobre resolución de conflictos, sobre los diferentes perfiles de usuario, en resumen, de poder *entrenar* sobre nuestro campo de actuación la labor tan sumamente importante que se llevará a cabo.

Se necesitan mínimo 3 prácticum a lo largo de la titulación. Igual que sería impensable otorgar una intervención quirúrgica compleja a un cirujano que no ha usado nunca un bisturí, debe ser impensable una intervención psicosocial con personas de alguien que jamás ha contactado con la realidad. Este punto es el de mayor importancia y el más urgente de todos los mencionados y que quedan por mencionar en este capítulo; los

conocimientos teóricos generan simples saberes, el trabajo práctico proporciona competencias, actitudes y una mejora personal inconmensurable, imposible de adquirir mediante la enseñanza profesor-alumno.

PROFESORADO

Metodología

El respeto a la actuación del profesorado y la libertad de cátedra no debería suponer el pretexto o justificación para una reducción de calidad e implicación en la enseñanza. Desde mi punto de vista, está muy claro que, si bien puede ser efectiva, la enseñanza unidireccional que proponen la mayoría de docentes de explicación-escucha no es la única. La metodología más repetida durante estos cursos, se ha venido basando en la presentación de conocimientos teóricos en diapositivas para una posterior explicación leída o con mínimos apuntes del material visual; y no es bueno, las clases son monótonas y simples, apenas aportan diferencias con la modalidad no presencial. Y es inadmisibles, se tiene que percibir fácilmente el valor añadido que debe aportar la conexión y relación directa con el profesorado. Esta crítica no se trata de un posicionamiento en contra de la pura teoría, sino de la forma en que se enseña y se muestra.

Existen formas mucho más atractivas para un grupo de estudiantes de aprender los conocimientos necesarios de cada una de las materias, si se enfoca de otra forma la clase teórica podrán adquirirse verdaderamente competencias y técnicas que se usarán en un futuro laboral, es más, donde se *práctique* con ejemplos y métodos más cercanos a la realidad, la enseñanza será más completa.

La universidad, en ningún caso debe ser algo opuesto a la actuación laboral, ambas realidades deben ir ligadas y entrelazadas para generar profesionales más capaces y responsables.

Para superar la problemática, las modificaciones deben ir enfocadas a la bidireccionalidad de la enseñanza, previa asunción de que el conocimiento se genera de muchas formas. Simples cambios como la distribución de las clases, espacios de debate, aumento de supuestos prácticos, actividades orales, actividades escritas, trabajos en grupo, ponencias o participación de otros profesionales proporcionarían un notable aumento en la calidad de la docencia.

En resumen, existen tantas metodologías y actuaciones como sea capaz de imaginar el profesorado. Por ejemplo, la idea de distribuir los asientos al mismo nivel y de manera semicircular, originaría cercanía, capacidad de comunicación, igualdad, y una cierta informalidad que provocará una mayor comodidad y confianza a la hora de expresar ideas por parte del alumnado, así como un canal más favorable de discusión y debate, lo que en su fin es un método de asimilación de conocimientos basado en la reflexión y crítica continua, lo opuesto a la escucha.

Otro ejemplo sería la participación de profesionales de diferentes campos en las clases, que además de aportar la teoría dictada sean capaces de enfocar la clase de manera única, contando sus propias experiencias e historias (guardando siempre relación con lo enseñado), dando al alumnado sensación de dinamismo, novedad, cercanía a la actividad profesional y, en resumen, una mayor motivación e implicación en la materia. Por tanto, una mayor creatividad en las formas en que se enseña es una de las piedras angulares de la mejora en Educación Social.

Por último, se necesita una mayor participación en el equipo docente de personas con experiencia en el campo de la Educación Social. Es cierto que en general, el profesorado es excelente en términos de formación y carrera laboral, pero pocos o ningún educador/a ha impartido clases en la titulación. Estos profesionales, además de impartir los conocimientos teóricos desde otro enfoque más enriquecedor, serían capaces de impregnar al alumnado de experiencias, momentos, hitos, malas y buenas decisiones, que han vivido en su tiempo de trabajo. También servirían para paliar el problema de desconexión con la realidad que sufre el alumnado. Un mayor número de docentes educadores provocarían gracias a sus conocimientos una notable motivación en el alumnado.

Evaluación

Otro punto a destacar dentro de este apartado es la forma en que se consigue la calificación final, que será ciertamente importante para el futuro currículum y entrada al mercado laboral. Las pruebas realizadas en las veinticinco asignaturas cursadas han sido de *tipo test*, y eso en mi opinión no es viable en un grado como el de Educación Social, donde el objetivo es la actuación con las personas, no la reproducción de conocimientos teóricos.

Por ello, que se otorgue más peso porcentual en la nota a los trabajos prácticos, que deberían ser revisados con mayor exhaustividad, podría ser una de las soluciones. También, exámenes escritos de carácter práctico-teórico deberían ser más comunes a la hora de evaluar.

Además, valoraciones, por ejemplo, de una actitud comunico-participativa en clase, donde se tome parte en debates y reflexiones podrían ser otro punto a evaluar. En general, una evaluación orientada al reflejo de las competencias adquiridas con carácter práctico deberían ser la norma en la titulación.

ALUMNADO

Pese a que los puntos anteriores han supuesto una crítica constructiva a la institución universitaria y trabajadores con la premisa de la mejora de la titulación; el aumento de la calidad del aula no sería posible sin el apoyo de los alumnos y alumnas. Tras lo observado en las más de 1000 horas lectivas durante tres años, debo decir que espero mucho más de nosotros/as. De nosotros/as, como alumnos y alumnas, deseo una mayor predisposición a la enseñanza y a las actividades que se proponen, un mejor ánimo en la institución, una mayor aceptación de las críticas y de los malos resultados, la capacidad de generar dudas, de cuestionarse lo enseñado, mayor asociacionismo, una participación mucho más numerosa en actividades dentro de la institución universitaria, mayores espacios de diálogo con el profesorado, facilitar el devenir de las clases y por último, una mayor capacidad de esfuerzo y de exigencia tanto en exámenes como trabajos prácticos.

Siempre que exista un conflicto entre varias partes, el inicio de la resolución debe ser analizarse a uno/a mismo/a con la pregunta: ¿que podría/puedo hacer mejor?, ya que difícilmente encontraremos un problema en el que la responsabilidad sea de una única parte, por ello, la mejora como alumnado será crucial para la mejora de la titulación.

Para terminar, la participación equitativa según el género debe tenerse en cuenta: en las carreras relacionadas con la educación, la cantidad de mujeres supera con creces al alumnado masculino. Aunque tampoco es un problema que revista una enorme gravedad, si que debería ser un punto a analizar y mejorar, apostando por una mayor equidad; no convenciendo en cierta manera a hombres de cursar Educación Social, pero sí eliminando prejuicios y potenciando la necesidad de crear profesionales que tengan las capacidades y la predisposición adecuadas, sin tener relación con el sexo/género.

Conclusión

Estas líneas han servido como espacio para dar voz a esa parte sobre la que se decide, pero que no puede participar en los cambios, el alumnado. Son varios los caminos que se deben recorrer para lograr una enseñanza de calidad y completa, por lo que el futuro es complejo, pero si se crean más puntos donde los actores puedan ponerse en común, como en esta producción, y existe predisposición y ganas de continuar con el avance por parte de todos los implicados, la mejora está asegurada.

No solo se debe mejorar la titulación, sino el reconocimiento social e institucional del educador/a Social, generando una doble vertiente de lucha y esfuerzo. Aunque en el momento que lo consigamos, tanto sociedad como educadores/as sociales habremos ganado.

A las personas individuales, grupos sociales, familias: denos la oportunidad de acercarnos a sus vidas, unámonos para crecer juntos y disfrutar del tiempo que se nos ha dado.

Experiencias de estudiantes de grado en educación social en Marruecos

Aurora Ollero Tello

Estudiante de Grado en Educación Social

Universidad de Huelva -España-

Paula Itziar Hernández Leiva

Estudiante de Grado en Educación Social

Universidad de Huelva -España-

Desde el año 2011, en la localidad onubense de Aracena, se realiza a través de la clase de religión del IES San Blas, un voluntariado a la ciudad magrebí de Tánger, conformando el grupo por el alumnado de Bachillerato. El profesor de religión es quién siempre lo ha organizado. En sus clases siempre ha impartido valores de tolerancia, respeto, ayuda y compromiso hacia los demás. Al igual que ha mostrado la cruda realidad que sufren muchas personas alrededor del planeta.

En ese voluntariado, he podido mirar y palpar con mis propias manos el sufrimiento de muchas personas que se han visto obligadas y empujadas a un estado de vulnerabilidad sin precedente.

Hay que aclarar que, al ser un voluntariado guiado por un profesor de religión, los lugares a los que íbamos a ayudar, eran congregaciones y órdenes que habían sido creadas para tratar con los denominados *más pobres de entre los pobres*. Son varias de ellas, que a día de hoy siguen en la ciudad, y no dejan de prestar su ayuda a los tangerinos y tangerinas.

El primer lugar del que hablaré, es la casa de las Misioneras de la Caridad, Congregación creada por Santa Teresa de Calcuta, y que desde entonces no ha dejado de abrir casas en país donde la miseria está a la orden del día.

En la casa se hospedan mujeres, tienen cama y comida y cuando tienen a sus hijos/as, pueden quedarse hasta los dos años en la guardería que se encuentra en la misma. Una vez que tienen dos años, las madres junto a sus bebés, abandonan el lugar para marcharse a los pisos que las propias Hermanas de la Congregación tienen, para poder establecerse y buscar trabajo. Así, dejan espacio para otra mujer que necesite ayuda más urgentemente en la casa. Hay que decir que, las mujeres, al entrar, deben ayudar en las tareas que se realicen allí, deben hacer la comida, cuidar a los pequeños. La guardería, se divide en la de bebés, donde está siempre una Hermana y una cuidadora, que suele ser una madre. Y la de los niños y niñas más mayores, donde hay una Hermana y dos cuidadoras, que suelen ser también madres.

Las Hermanas se levantan a las 04:30h de la madrugada, y desde entonces, no dejan de hacer tareas hasta las 01:30h, que es cuando se acuestan. Además, van a visitar a los cristianos que están las cárceles de Tánger, para darles consuelo, apoyo y ánimo. Y también, todos los miércoles abren sus puertas a los niños que están en situación de calle, que buscan meterse bajo un camión y cruzar la frontera por los ferries a España. Muchos de estos niños terminan con adicciones al pegamento o al disolvente. Y en la casa de las Misioneras, pueden

jugar un rato, darse un baño, cambiar su ropa si esta está rota, curar sus heridas (la mayoría las tienen), despiojarse y tomar un plato de comida caliente.

En la misma ciudad, se encuentran la casa de los Hermanos Franciscanos de la Cruz Blanca. Desde, donde reciben a hombres con discapacidad tangerinos. La casa está formada por varios asistentes tangerinos y musulmanes pues, a pesar de existir un acuerdo entre el Vaticano y el rey de Marruecos, se prohibió hace unos años a las personas no musulmanas, poder realizar tareas de asistencia a personas musulmanas. Por lo tanto, estos Hermanos no deben asistir a hombres con discapacidad, y por eso, tienen a los asistentes.

Hay un hábito muy familiar en la casa, y es que todos los que se encuentren en ella, desayunan en familia. Los Hermanos lo pueden decir: primero los *chicos*, después, los asistentes y voluntarios o voluntarias y, por último, si queda algo, los Hermanos. También realizan visitas a la cárcel y tienen otros proyectos paralelos en el que tienen un boticario para aquellas personas que no puedan permitirse los servicios de los Hospitales, y también un aula de apoyo para niños y niñas de familias muy humildes, donde les ofrecen desayuno, duchas y comida, además de material escolar.

Las Religiosas de Jesús María, también están en la ciudad, y además de llevar una guardería (donde, curiosamente, he visto a los que fueron bebés de las Misioneras, ya más mayores), tienen una casa de recepción llamada *Dar Tika, Casa de Confianza*, destinada a niñas de familias a las que judicialmente, se les ha retirado la guarda-custodia de las mismas. Todas se tratan como hermanas, al igual que a las asistentes y a las Religiosas. En cada cumpleaños, todas se visten, peinan y maquillan para la ocasión, y se escriben cartas de buenos deseos y cariño. También, hacen su vida normal, asisten al colegio y en la casa realizan su vida diaria. Además, los fines de semana, pueden visitar a sus familias. En esta casa se pueden quedar hasta los 16 años, y se les permite la posibilidad de hacer una Formación Profesional. Hay que decir que, una de las niñas, está estudiando en Casablanca, Psicología, y consiguió ser la mejor de su clase. Quiere trabajar en el proyecto y ayudar así, a niñas que estuvieron en su misma situación.

Por otro lado, *La Creche*, un orfanato fundado por el gobierno de Marruecos, acoge a niños y niñas que han sido abandonados por sus familias, muchos de ellos y ellas teniendo discapacidad. Antes se encontraba en la ciudad, pero ahora hay que tomar un taxi para poder llegar, pues se trasladaron a un “palacio” (así le dicen los que han ido de voluntariado), lleno de lámparas de cristal. Si bien no hay buenas referencias de este lugar, la directora del orfanato trata de mejorarlo cada día.

Y aunque hay muchos más, no me daría tiempo en tan pocas páginas a describirlo, además de las numerosas historias que he escuchado en ocho años y a las diferentes personas que he conocido. Debo mencionar, sin ser menos importante, a las Franciscanas Misioneras de la Inmaculada Concepción, quienes, desde que llevan instaladas en Tánger, han prestado residencia a estudiantes, profesores y profesoras, además de personas voluntarias que estaban de paso. Pero, además, realizan muchísimos servicios, de los que destaco la guardería para niños y niñas con discapacidad auditiva, donde aprenden a escribir, leer y fonética.

Por último, sólo puedo decir que, no soy una persona creyente, pero gracias a todos estos lugares y otros que he conocido, conseguí encontrarme a mí misma en un momento en el que no sabía ni quién era, y, además, saber cuál era mi vocación. Repetiría este viaje toda mi vida.

¿Creéis que a través de la experiencia una simple estudiante de educación social puede aprender algo y aportar algo? ¿Qué pensáis que pensaría una estudiante de educación social que ha hecho diferentes tipos de voluntariados con diferentes ámbitos sociales: personas mayores, adolescentes, niños, diversidad funcional, ¿inmigrantes o incluso viajar al desierto durante una semana?

Una vez, un profesor en la universidad nos dijo en la clase que dijéramos la primera palabra que se nos viniese a la mente tras escuchar la palabra anciano. A mí lo primero que se me ocurrió fue la palabra “experiencia”, ya se sabe el dicho que se suele decir por estas tierras onubenses, concretamente en Andalucía, España que es “más sabe el diablo por viejo que por diablo” y de repente ¡pop! El profesor dijo algo que explotó dentro de mi cabeza todos los pensamientos que yo había montado desde hacía algún tiempo atrás para acá.

Os pongo en situación antes de contaros lo que él me dijo. Soy una estudiante de educación social, tengo 27 años y llevo 5 años trabajando en un proyecto de envejecimiento activo con personas mayores, he sido la coordinadora del proyecto y he tenido contacto con usuarios y usuarias mayores de 65 años en Cruz Roja, hemos hecho talleres de todo tipo: hacer jabón, preparar la Feria 1900 de mi pueblo que consiste en una feria de la época del poeta Juan Ramón Jiménez donde nos vestimos de la época, que no nos disfrazamos, hicimos talleres de memoria en la pandemia donde creamos un grupo de WhatsApp para que las personas se sintieron acompañadas y no perdieran el ritmo de esa actividad tan importante en la vejez, visitamos diferentes lugares, nos integramos con diferentes culturas e hicimos

diferentes tipos de comidas, bailamos, hicimos talleres de risoterapia, de autoestima e incluso vino una enfermera que nos hizo un taller de masajes linfáticos, hemos hecho nuestros propios vestidos de enfermeras y militares, hemos hecho paseo saludable, desayuno saludable, talleres de pintar las caras de los nietos con maquillaje de cara pero sobre todo lo que hemos hecho es amigos, hemos conocido historias de vidas maravillosas y terroríficas, hemos unido a personas que se sentían en soledad, hemos tratado a personas mayores que justo en la pandemia eran las personas de más riesgo, hemos combatido la soledad, hemos hecho amigos nuevos del pueblo como por ejemplo: Lucía, Ana, Raquel que son tres personas maravillosas y muy importantes a día de hoy en mi vida. Gracias a lo involucrada que estuve recibí un premio de voluntariado. El presidente me ha enseñado muchísimas cosas.

Pero se trata de un lugar en el que está compuesto de voluntarios, ¿Cuáles son los pros y los contras? Los pros es que está compuesto por voluntarios que son personas no cualificadas en el ámbito social o sí, que pueden participar y colaborar con los proyectos que se realizan y dependiendo de la zona y el número de habitantes hay una persona, dos o tres trabajando como “técnicos”, conoces a muchísima gente por norma general con mismos ideales que tú: ayudar a los demás. Y que además pueden aportar muchísimo a tu vida ya sea en temas laborales o en temas de amistades, por ejemplo. Los contras es que son personas no cualificadas trabajando con personas con necesidades, es decir, no están formados para trabajar con personas pueden venir con falta de habilidades y herramientas, son voluntarios, es decir, si por ejemplo se está dando un curso de clases de español dos días por semana y nos encontramos con personas que no son responsables o que tienen otras cosas que hacer, esas personas se están quedando sin una atención que realmente es de primera necesidad; y si viene otra persona puede que no cumpla los requisitos, los usuarios se sientan más incómodos y otro tipo de problemas.

El voluntariado en España es esencial, se aprende y se valora en los currículums, pero no es algo que garantice siempre una calidad a los usuarios además de que, si esos puestos estuviesen cubiertos por personas cualificadas como por ejemplo educadores sociales, trabajadores sociales o psicólogos podríamos ofrecer más calidad a los usuarios y más puestos de trabajo a los profesionales.

Por otro lado, y no menos importante aún recuerdo el mejor voluntariado que junto a ser coordinadora del proyecto de mayores he hecho. No estaba pasando por una buena época, acababa de dejar de lado a casi todas mis amigas y un chico me había hecho maltrato

intermitente. Pero Raquel, mi compañera de Cruz Roja me propuso irnos a un voluntariado al desierto de Marruecos, concretamente a Merzouga.

Yo que desde pequeña he viajado mucho con mi familia y para mí es algo que me llena el alma decidí ir. ¿Sabéis por qué? Pues porque era un “viaje solidario” con la Asociación Viento Norte Sur de Murcia donde íbamos muchas personas de España a hacer un voluntariado en el desierto a ayudar a personas que realmente lo necesitaban.

Empecé a ponerme en contacto con algunos amigos y amigas para que pudiésemos llenar una maleta entera con donaciones que llevamos al desierto. Colaboramos con ropa, medicamentos y comida. Empecé a deshacerme de cosas que realmente eran nuevas y que nunca les había dado uso y quizás otras personas podrían darle un uso.

Mi amiga ya había estado allí hacía uno o dos años, pero ella quería volver, no entendía por qué quería volver a un sitio al cual ya había estado, con lo grande que es el mundo. Cuando llegamos, lo primero que me llamó la atención fue el choque de la frontera, coches, furgonetas y autobuses hasta arriba de cosas que llevarse a España o que llevar a Marruecos. En segundo lugar, encontramos a una niña de alrededor de unos 5 años en medio de una carretera llena de arena descalza pidiéndonos agua y que alrededor no había nada. En tercer lugar, la calima. Nunca había visto algo igual, se veían las montañas de arena borrosas y el sol borroso. En cuarto lugar, conocimos a personas maravillosas, personas con pensamientos parecidos y con muchas cosas que contar, En quinto lugar, visitamos colegios y hospitales. No podía creer lo que estaba viendo y escuchando. Al colegio iban muy pocos niños porque no era costumbre acudir a él, una mujer que había montado un colegio nos dijo que al principio solo iba uno o dos niños y que al final tuvo que hacer un taller de objetos artesanales para las madres y así cuando llegaran las madres tenían que venir acompañadas de sus hijos y era la causa-efecto de que ya no solo iban dos niños al cole, sino cinco niños, y eso era todo un logro.

Por otro lado, en el hospital me quedé estupefacta con solo ver una habitación con dos camas y una cuna para los niños, ¿y si se ponía enferma más de dos personas? Quiero añadir que vi cosas como, por ejemplo, niños vendiendo en la calle objetos y sin ir a la escuela, familias extensas viviendo en una asociación y poniéndonos un plato de comida a nosotros y ellos no comían hasta que no comiéramos nosotros, vi niños famélicos, vi que había días que no tenían agua para beber o ducharse, pero sobre todo lo que vi fue humanidad. Porque ellos no tenían nada y nos daban todo a nosotros, nosotros que venimos de Europa del hemisferio norte donde lo tenemos todo y ellos que no tenían nada, nos lo daban a nosotros. Recuerdo

hacerme una foto en un puesto de pan y ofrecerme el hombre que había abandonado su carro por unos momentos un pan a cambio de nada. Las frases que más se repetían eran: ‘‘La prisa mata, amigo’’ y ‘‘El desierto es grande y el mundo es pequeño’’. Tenían razón, vivimos en un país de comodidades, de prisa, de inmediatez, en un sitio donde lo tenemos todo y aun así hay avaricia, rencor, odio. Sin embargo, ellos con nada te lo daban todo. Ahí entendí que los países no son mejores ni peores, simplemente diferentes. Al final, cada persona tiene una experiencia y no es mucho mejor ni peor, simplemente diferente.

Al final, el apoyo social que reciben (en este caso, las personas con las que hemos trabajado), es externo y privado. Son organismos externos, y en muchas ocasiones, no todas, extranjeros, los encargados de parchear, de alguna manera, las problemáticas de miseria a las que se enfrentan las personas marroquíes diariamente. El problema, al final, debería ser resuelto por el Estado, y comenzar a establecer acciones que supongan el cambio hacia una sociedad mejor y una calidad de vida digna que merecen por derecho.

Por otro lado, no podemos opinar sobre la forma de llevar a cabo las acciones con una visión nacida desde nuestra propia cultura. Debemos entender, sin ser etnocentristas, que nos encontramos en otra cultura con una serie de principios, normas y valores muy diferentes a los nuestros. La manera de educar, la manera de funcionar durante el día a día, la manera de comportarse y relacionarse con los semejantes, es muy diferente a la de nuestro país. Y aunque está claro que hemos vivido ambas experiencias que han dejado un mal sabor de boca o algún *shock cultural*, debemos entender que es parte del enriquecimiento propio y una forma de abrir más nuestra mente.

Pero, además, la extrema vulnerabilidad en la que se encuentra la mujer, desprotegida, silenciada, víctima bastante grave e invisibilizada. Por ello, deberían existir más organismos públicos o privados que pudieran dar una intervención plena para su correcto desarrollo y empoderamiento personal y social. No se trata de igualdad de género, no se habla de feminismo, simplemente de una cuestión de protección a un grupo de personas en la sociedad.

De hecho, aunque la experiencia podría ser extensa, en pequeñas palabras, uno de los puntos en los que más se flaquea en el país marroquí en cuanto a atención a sus ciudadanos y ciudadanas, es la salud. Un niño en situación de calle, al tener una subcultura organizada en pandillas, teniendo disputas con otros niños de pandillas diferentes, fue amenazado de muerte. Por miedo, decidió comprar disolvente y prenderse fuego, para así quitarse la vida y evitar aquello que fuera a ocurrirle. Por suerte, las personas que pasaban por el lugar pudieron

apagar el fuego y salvar su vida para llevarlo al Hospital marroquí. Este es público, sin embargo, hay que pagar cualquier material que se requiera en el tratamiento. Así pues, al no tener dinero, recibió un tratamiento precario.

Éstas son las reflexiones y vivencias reales de dos alumnas de Educación Social. ¿Es necesario para ayudar a los demás estar bien consigo misma? Pues realmente para ayudar a los demás si es necesario mantener vínculos sanos con una misma y con los demás, en nuestro caso el voluntariado nos ayudó a sentirnos mejor. El voluntariado es algo que aporta tanto a los usuarios como a los voluntarios a nivel personal y a nivel profesional. Es cierto, que el voluntariado se convierte en algo trágico para los profesionales, ya que, a veces, el exceso de voluntariado hace que haya menos puestos de trabajo, pero hacer voluntariado también llena el alma, el currículum y la experiencia.

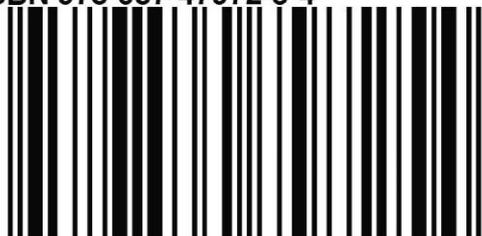
EDUCADORES Y dIVeRsIdad

**Proyecto de Innovación Docente:
La argumentación y la intercomunicación
como fundamentos de un pensamiento
crítico en la enseñanza universitaria.**

Universidad de Huelva (España)

**Coordinadores:
Gustavo García
Javier Augusto Nicoletti
Francisco José García Moro
Diego Gómez Baya**

ISBN 978-987-47972-5-4



9 789874 797254



PEQUÉN
ACADÉMICO

uhu.es