

Artículos

150. ¿Puede un docente sustituir en su rol profesional al psicólogo educativo?
María Pérez Solís
162. Psicología de la Educación e I+D+i: Un Programa de Acción Estratégica para el Siglo XXI
Jesús de la Fuente Arias y Manuel Mariano Vera Martínez
171. El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación
Raquel Fidalgo y Patricia Robledo
183. Divorcio conflictivo y consecuencias en los hijos: Implicaciones para las recomendaciones de guarda y custodia
Mila Arch Marín
191. Consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil
Noemí Pereda Beltrán
202. Programa de formación para la adopción en Andalucía
Esperanza León Manso, Yolanda Sánchez-Sandoval, Jesús Palacios González y Maite Román Rodríguez
211. Un análisis de los modelos teóricos actuales de escritura y su relación con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)
Celestino Rodríguez Pérez, Paloma González Castro, Luis Álvarez Pérez, Rebeca Cerezo Menéndez, Jesús Nicasio García Sánchez, Julio Antonio González Pienda, David Álvarez García y Ana Belen Bernardo Gutierrez

Libros

221. El anhelo de comunidad y el papel de la psicoterapia. Comentario al libro de Juan B. Fuentes (2009), *La impostura freudiana. Una mirada antropológica crítica sobre el psicoanálisis freudiano como institución*. Madrid: Encuentro. Revisado por: Marino Pérez Álvarez
224. Wilson, B.A., Gracey, F., Evas, J.J. y Bateman, A. (2009). *Neuropsychological Rehabilitation. Theory, Models, Therapy and Outcome*. Cambridge: Cambridge University Press. Revisado por Esperanza Bausela.

Articles

150. May teachers substitute educational psychologists in their professional role?
María Pérez Solís
162. Educational psychology and R&D&I: A strategic action program for the 21st century
Jesús de la Fuente Arias and Manuel Mariano Vera Martínez
171. The field of learning disabilities in Spain starting from the Educational Organic Law
Raquel Fidalgo and Patricia Robledo
183. Conflict divorce and consequences in the children: implications for child custody
Mila Arch Marín
191. Long-term consequences of child sexual abuse: an update
Noemí Pereda Beltrán
202. A training programme for prospective adopters in Andalusia
Esperanza León Manso, Yolanda Sánchez-Sandoval, Jesús Palacios González and Maite Román Rodríguez
211. Theoretical current writing models in relation with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD)
Celestino Rodríguez Pérez, Paloma González Castro, Luis Álvarez Pérez, Rebeca Cerezo Menéndez, Jesús Nicasio García Sánchez, Julio Antonio González Pienda, David Álvarez García and Ana Belen Bernardo Gutierrez

Books

221. A desire for community and the role of psychotherapy. Fuentes, J.B. (2009), *La impostura freudiana. Una mirada antropológica crítica sobre el psicoanálisis freudiano como institución [A critical anthropological view on freudian psychoanalysis as an institution]*. Madrid: Encuentro. Reviewed by Marino Pérez Álvarez.
224. Wilson, B.A., Gracey, F., Evas, J.J. and Bateman, A. (2009). *Neuropsychological Rehabilitation. Theory, Models, Therapy and Outcome*. Cambridge: Cambridge University Press. Reviewed by Esperanza Bausela.

PAPELES DEL PSICÓLOGO

Edita

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España

Director

Serafín Lemos Giráldez

Directores asociados

José Ramón Fernández Hermida, Manuel Enrique Medina Tornero, José Carlos Núñez Pérez y José María Peiró Silla

Consejo Editorial

Francisco Santolaya Ochando
Eduardo Montes Velasco
Manuel Berdullas Termes
Manuel Mariano Vera Martínez
Fernando Chacón Fuertes
Juan Manuel Egurtza Muniain
Jaume Almenara i Aloy
Rosa Álvarez Prada
Javier Bernal Oteiza
Rosario Carcas Castillo
M^a José Catalán Frias
Juan Delgado Muñoz
José Ramón Fernández Hermida
Alfredo Fernández Herrero
Aurora Gil Álvarez
Lorenzo Gil Hernández
Dolores Gómez Castillo
Margarita Laviana Cuetos
Jesús Ramón Loitegui Aldaz
María Isabel Martínez Díaz de Zugazua

María Ángeles Pablo Irache
Rodolfo Ramos Álvarez
Rosa M^a Redondo Granado
Francisco Sánchez Eizaguirre
Francisco Javier Torres Ailhaud
Ramón Jesús Vilalta Suárez

Consejo Asesor

José Antonio Aldaz, Esteban Alonso, Isaac Amigo, José Arévalo Serrano, Pilar Arránz, Dositeo Artiaga, M^a Dolores Avia, Sabino Ayestarán, Francisco Bas, Vicent Bermejo, Amalio Blanco, Cristina Botella, Carmen Bragado, Gualberto Buela, José Buendía, Vicente Caballo, Francisco Cabello, José Cáceres, Rosa Calvo, Fernando Calvo, Enrique Cantón, Amalia Cañas, Antonio Capafons, José Carlos Caracuel, Helio Carpintero, Mario Carretero, José Antonio Carrolles, Miguel Costa, Sixto Cubo, Piedad Cueto, Fernando Díaz Albo, María José Díaz-Aguado, Jesús A. De Diego, Raúl De Diego, Andrés Duarte López, Rocío Fernández Ballesteros, Nicolás Fernández Losa, Jorge Fernández Del Valle, Concepción Fernández Rodríguez, Alfredo Fornos, Enrique García Huete, Miguel Anxo García Álvarez, César Gilolmo, Jesús Gómez Amor, Jorge L. González Fernández, Julio Antonio González García, José Gutiérrez Terrazas, Adolfo Hernández Gordillo, Florencio Jiménez Burillo, Cristóbal Jiménez Jiménez, Annette T.Kreuz, Francisco Javier Labrador, José Carlos León Jarriego, Jesús Ramón Loitegui, Roberto Longhi, Aquilino Lousa, Araceli Maciá, Emiliano Martín, María Angeles Martínez Esteban, José Joaquín Mira, Luis Montoro, José Muñoz, Nicomedes Naranjo, Conrado Navalón, José Ignacio Navarro Guzmán, Luis De Nicolás, Soledad Ortega Cuenca, Pedro Pérez García, Marino Pérez Álvarez, Félix Pérez Quintana, José Luis Pinillos, José Antonio Portellano, José María Prieto, Ismael Quintanilla,

Francisco Ramos, Jesús Rodríguez Marín, Carlos Rodríguez Sutil, José Ignacio Rubio, Carlos Samaniego, Aurelia Sánchez Navarro, Javier Urrea, Miguel Angel Vallejo y Jaime Vila.

Diseño y Maquetación

Juan Antonio Pez Martínez

Redacción, administración y publicidad

Juan Antonio Pez Martínez
Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos
C/ Conde de Peñalver, 45-5^o Izq.
28006 Madrid - España
Tels.: 91 444 90 20 - Fax: 91 309 56 15
E-mail: papeles@cop.es

Impresión

Quinto Color
Ctra. San Martín de la Vega s/n. Km 0,5 nave 2
28320 Pinto - Madrid

Depósito Legal

M-27453-1981 / ISSN 0214-7823

De este número 2 del Vol. 31 de Papeles del Psicólogo se han editado 54.500 ejemplares.

Los editores no se hacen responsables de las opiniones vertidas en los artículos publicados.

Papeles del Psicólogo está incluida en las bases de datos PsycINFO, Psycodoc y del ISOC (Psedisoc), del DOAJ (Directory of Open Access Journals), Elsevier Bibliographic Database: SCOPUS, Redalyc y en IBECs; y también se puede consultar en la página WEB del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos:
<http://www.cop.es>

¿PUEDE UN DOCENTE SUSTITUIR EN SU ROL PROFESIONAL AL PSICÓLOGO EDUCATIVO?

CAN A TEACHER TAKE ON THE PROFESSIONAL ROLE OF AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST?

María Pérez Solís

Directora del Servicio de Orientación de la Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid

La finalidad de este artículo es doble, en primer lugar, hacer una breve reflexión sobre las posibles causas que determinan, en la actualidad, el retroceso de la Orientación Educativa, a pesar de los avances socioeconómicos acaecidos en España en las últimas décadas. En segundo lugar, partiendo del marco legal existente, presentar una propuesta desde el consenso, en la que la Administración Educativa, conjuntamente con universidades y colegios profesionales, promuevan un modelo de intervención coherente con la formación y cualificación profesional, en función de los estándares de calidad existentes en los países desarrollados de nuestro entorno y en la que la profesionalización frente al intrusismo marquen la diferencia en eficacia, eficiencia y funcionalidad de los servicios de intervención psicoeducativa.

Palabras clave: Psicólogo Educativo, Profesionalización, Intrusismo profesional

The purpose of this article is twofold: first, a brief reflection on the possible causes that determine the current decline in educational guidance, despite the economic advances that have occurred in Spain in recent decades, was done; and secondly, based on the existing legal framework, we present a proposal carried by general consent, in which the Educational Administration in conjunction with universities and professional schools, promote an intervention model consistent with the training and professional qualifications on the basis of existing quality standards in developed countries, and where the intrusiveness versus professionalism make a difference in effectiveness, efficiency and functionality of psychoeducational intervention services.

Key words: Educational psychologist, Professionalization, Professional intrusiveness

DE DÓNDE PARTIMOS

Iniciemos este análisis haciendo un breve recorrido histórico, en el que podemos constatar cómo errores del pasado vuelven a repetirse y cómo estamos hoy día muy lejos de alcanzar determinados logros, en el ámbito de la orientación universitaria.

La Orientación Educativa en España, como en el resto de Europa y en Estados Unidos, surge para hacer posible la reforma social de comienzos del siglo XX y pasa por diversos periodos de éxitos y fracasos, íntimamente ligados a la historia socioeconómica y política. Actualmente en nuestro país, el resurgir de propuestas erráticas del pasado, junto con la incapacidad de los distintos gobiernos democráticos, para ajustar el marco jurídico y organizativo a las demandas de la sociedad, han posibilitado un menor desarrollo en orientación, que el alcanzado por los países más desarrollados de nuestro entorno.

En España, durante la postguerra, la orientación educativa siempre estuvo ligada a la formación profesional, siendo una de sus principales funciones la selección de

candidatos para el ingreso en las escuelas de trabajo, escuelas que, a lo largo de los "años 40", las organizaciones sindicales crearon para la formación profesional del obrero.

También en esta época, se pretendió introducir la Orientación Profesional en la Enseñanza Primaria, en el periodo de 12 a 15 años (intentando conectarla con la formación profesional por medio de un periodo de iniciación profesional) y en el bachillerato, pero fue un rotundo fracaso por falta de especialistas y recursos económicos. No obstante, hubo honrosas excepciones como la del instituto Ramiro de Maeztu que fue de los pocos que contó con un servicio de orientación, hasta los "años 60".

Durante el periodo comprendido entre 1953 y 1964, la Orientación aparece en las principales leyes vertebradoras del sistema educativo, tales como:

- ✓ La Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias de 26 de Febrero de 1953 (BOE del 27).
- ✓ La ley del 20 de Julio de 1955 de *Formación Profesional Industrial (FPI)*, que sustituyó el Estatuto de Formación Profesional de 1928, pero que retrasa su inicio al 1963, coincidiendo con la puesta en marcha de los *Programas de Promoción Profesional Obrera (PPO)*.

Correspondencia: María Pérez Solís. Servicio de Orientación de la Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas s/n. 28223 Madrid. España.
E-mail: mperezso@psi.ucm.es



- ✓ La ley 169/1965 de la Reforma de la Enseñanza Primaria.
- ✓ La Ley 16/1967 de modificación del primer ciclo de Enseñanzas Medias.

No obstante, no pasaron de ser meros intentos legislativos, dado que en esta época preocupaban más las carencias estructurales y funcionales que tenía la escuela, que la reivindicación de la orientación de los escolares.

Por el contrario, el aperturismo de Ruiz Jiménez recoge sus frutos, en el ámbito universitario, donde la orientación se convierte en un elemento fundamental para lograr la calidad educativa, como es el caso de las universidades laborales cuya influencia en el mundo laboral fue importante, conjugando la enseñanza reglada y no reglada en la formación profesional. De este modo, en 1969 se crea el Centro de Orientación de Universidades Laborales "Jesús Romero" de Chestre (Valencia), basándose en los planteamientos teóricos de la tradición psicotécnica europea y de las directrices del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia (INPAP), que

permitió diseñar un Modelo Ecléctico de Orientación, perfectamente integrado a nivel organizativo en la universidad y que se desarrolló con éxito en la década de los 70.

Durante los "años 60", el prestigio internacional del INPAP aumenta, a pesar de la falta de recursos humanos y económicos. José Germain que, además de director del Instituto, lo era del Departamento de Pedagogía Experimental del CSIC y presidente de la Sociedad Española de Psicología (SEP), creó equipos de investigación interdisciplinares, una de cuyas líneas de actuación se materializó en el campo de la Orientación Escolar y Profesional.

De este modo, el Instituto se convierte en un centro superior de investigación, ayudando a crear la necesidad de la orientación en las distintas etapas educativas con la ayuda de iniciativas privadas, como la de los jesuitas, que ya en los "años 20" crearon servicios permanentes o equipos itinerantes de orientación en los centros de Enseñanza Media.

TABLA 1
LEYES EDUCATIVAS SANCIONADAS DESDE EL COMIENZO DE LA DEMOCRACIA HASTA NUESTROS DÍAS

LEYES QUE REGULAN EL SISTEMA EDUCATIVO	REPERCUSIÓN EN EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
Ley General de Educación (LGE), 1970.	Se crean por primera vez en España los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, siguiendo los modelos europeos.
Constitución Española (1978).	Se reconoce la no discriminación por razones personales, culturales o sociales.
Ley Orgánica del Estatuto de Centros de Enseñanza no Universitaria (LOECE), 1980.	Fue declarada inconstitucional en 1981.
Ley de Reforma Universitaria (LRU), 1983.	La Orientación universitaria se ve privada de un marco legal específico donde sustentarse y de una estructura organizativa que pueda atender las demandas del alumnado
Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) 1984.	
Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990.	Contempla la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. Establece un modelo organizativo estructurado en tres niveles: aula, centro y sistema escolar.
Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), 1995	No se regula la función orientadora.
Ley Orgánica Universitaria (LOU), 2001.	Se aparta del informe Bricall en el que la información y orientación educativa ocupan un lugar relevante.
Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), 2002.	No aporta avance alguno en Orientación Educativa.
Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006 (LOE).	Recoge la existencia de servicios o profesiones especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.
Ley Orgánica 4/2007 de 12 de Abril de Universidades.	No se produce ningún avancen en relación a los servicios de orientación universitarios.



También durante este periodo se inicia la formación de orientadores a través de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid (Decreto de 29 de Mayo de 1953), marcando el inicio de lo que más tarde fue la carrera de psicología, que surge primero como especialidad de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, en Madrid en 1968, luego como sección (1970) y finalmente como facultad independiente de Psicología, en 1977.

En 1969, en pleno estado de excepción, una comisión de expertos, con el asesoramiento de la UNESCO elabora el "Libro Blanco" que pretendía servir de fundamento a la reforma educativa emprendida por Villar Palasí en 1970. En él la orientación se considera como un proceso continuado a lo largo de toda la vida escolar, debiendo de realizar el asesoramiento un experto.

Desde la entrada de la democracia en España se han sancionado once leyes (Tabla 1), no obstante, sólo la Ley General de Educación de 1970 (LGE) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), reconocen de forma explícita, la necesidad social de la actividad orientadora y la consideran fundamental para el logro de la calidad educativa. Pero ninguna de ellas completa su desarrollo (Pérez Solís, 2005).

Con la Ley General de Educación (ley 14/1970 de 4 de Agosto), como indicamos con anterioridad, se reconoce, por primera vez en España, la necesidad social de la actividad orientadora. Esta Ley en sus art. 9, 11, 15, 50, 125 y 127, establece los Servicios de Orientación en las distintas etapas educativas no universitarias, aunque hasta siete años después (Orden del 30 de Abril de 1977) no se crean las plazas, primero en los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SPO-EV), más tarde llamados Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV). Estos servicios que dependían de la Dirección Provincial de cada provincia y de la Inspección Técnica, se crean para atender a los alumnos de E.G.B. y de Educación Especial.

Con posterioridad, en el art. 18 del Proyecto de Reforma de la Enseñanza, de 1987, se establecía que la orientación debía ser ofrecida en el marco de un grupo de servicios, contemplándose por vez primera la necesidad de crear una red sectorial de Equipos Psicopedagógicos de Apoyo, con funciones preventivas, compensatorias y de soporte técnico.

En 1980 se crean los Equipos Multiprofesionales (EM) en el ámbito de la educación especial, puestos que se cubren con contratados laborales. Su regulación legal se produce dos años después (O.M.de 9 de Septiembre de

1982) en el marco de la Ley de Integración de los Minusválidos (Ley del 7 de Abril de 1982). La existencia, al mismo tiempo, de dos redes paralelas de orientación, los SOEV y los EM, desarrollando funciones similares, pero en marcos y dependencias distintas, ayudó a producir disfunciones y a dificultar la coordinación entre ellos. Estas dificultades se incrementan con la creación de nuevos servicios, como los Equipos de Orientación de Compensatoria, Equipos Multiprofesionales de Atención Temprana y Equipos Multiprofesionales Específicos. A ello se suma, la proliferación de gabinetes privados y otros servicios creados por administraciones locales y comunitarias, tales como:

- ✓ Los Servicios Psicopedagógicos Municipales, dependientes de ayuntamientos
- ✓ Gabinetes Psicopedagógicos y Equipos Rurales, dependientes de diputaciones y comunidades.
- ✓ Gabinetes del Tribunal Tutelar de Menores, dependientes del Ministerio de Justicia.
- ✓ Servicios Provinciales de SEREM, después denominados INSERSO y hoy Centros Base, dependiente de sanidad y seguridad social.

Junto a esta diversidad de servicios (sistemas de apoyo externo), por la Orden Ministerial de 25 de Febrero de 1988 sobre proyectos de apoyos psicopedagógicos y orientación educativa, se crean los orientadores de centros de E.G.B., los llamados Servicios de Apoyo y Orientación Educativa (SAPOES) y el Programa de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa (PIPOES). Estos servicios no pasaron de su fase experimental y sus resultados, salvo contadas excepciones, fueron poco satisfactorios.

En Enseñanzas Medias, por la Orden Ministerial de 31 de Julio de 1972 se crean, en plan experimental, los Servicios de Orientación para el Curso de Orientación Universitaria (COU), pero sólo funcionaron durante un curso (1972/1973). Con posterioridad, se produjo el primer intento serio de instalar la orientación en Enseñanzas Medias, a partir del Real Decreto de 21 de Noviembre de 1980 y la Orden Ministerial de 22 de Septiembre de 1982, por los que se crean los Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP), dependientes del MEC y coordinados a nivel central por el instituto de Orientación Educativa y Profesional de Madrid. Estos institutos, existentes en las distintas provincias españolas, tenían como función prioritaria la orientación educativa de los institutos de bachillerato y de los centros de formación profesional y buscaban la coordinación con los servicios de orientación de las etapas anteriores (SO-



EV y EM). Pero esta tarea de coordinación jamás se hizo, al quedar en manos de la inspección educativa la responsabilidad de establecerla. Con posterioridad y a raíz de la huelga de estudiantes de Enseñanza Media del curso 1986/1987, en respuesta a sus peticiones surgen con carácter experimental los Proyectos de Orientación Educativa y Profesional (O.M.de 4 de Junio de 1987, O.M.de 25 de Febrero de 1988 y O.M.de 28 de Marzo de 1989), pero en ellos la función orientadora la podía ejercer cualquier profesor sin que necesariamente fuera psicólogo o pedagogo, lo que llevó esta iniciativa al fracaso.

Paralelamente, en Formación Profesional, por la Orden Ministerial de 28 de Septiembre de 1982, se estructura el Servicio de Orientación Educativa y Profesional, en el Patronato de Formación Profesional. Al mismo tiempo, al transformarse las Universidades Laborales en Centros de Enseñanzas Integradas y al pasar a depender del MEC, sus servicios psicotécnicos amplían sus funciones por la Resolución de 17 de Septiembre de 1981, incluyendo la orientación y el asesoramiento escolar y profesional.

En 1976, entraron en funcionamiento los Servicios Técnicos de Orientación Profesional, del Instituto Nacional de Empleo (INEM), dedicándose, desde 1983, esencialmente a la orientación profesional.

En definitiva, en este período se crean multitud de servicios, pero falta una auténtica política capaz de planificar y coordinar las actuaciones, no sólo entre los profesionales que forman parte de los mismos, sino también, entre los distintos organismos e instituciones de los que dependen. A pesar de todo, el buen hacer de los profesionales, en especial de SOEV y EM, hace que se incremente en ciudadanos de distintos status, la búsqueda del asesoramiento y una mayor demanda en los centros de psicólogos educativos.

Hasta este momento, los servicios de apoyo psicoeducativo (SOEV y EM) tenían un carácter interdisciplinar (psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, logopedas e incluso médicos en alguno de ellos) y las aportaciones de los distintos perfiles profesionales favoreció la eficiencia y eficacia de estos servicios, siendo cada vez más solicitado su asesoramiento y apoyo técnico, no sólo por comunidad educativa sino también por otras instituciones y servicios sanitarios, jurídicos, sociales etc. Asimismo, la coordinación de los mismos pasan a realizarla expertos del ámbito de la psicología y de la pedagogía de las Direcciones Provinciales, en lugar de los servicios de inspección, lo que redundó en la mejora de la inter-

vención, coordinación y canalización de diversidad de actuaciones psicosociales y educativas que demandaban los ciudadanos procedentes tanto de sectores públicos, como privados.

Con posterioridad, la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de Octubre (LOGSE), sigue la misma filosofía de la Ley General de Educación de 1970 y en su disposición adicional 3ª e establece los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, en los distintos niveles educativos no universitarios. Asimismo, logra un importante avance al proponer un Modelo Organizativo Institucional que asuma una estructura organizativa que se desarrolle en tres niveles operativos: aula, centro y a nivel institucional.

Imitando modelos educativos anglosajones, en la reforma que realiza el MEC, en 1992, el proceso orientador se aborda diferenciando la orientación educativa, que se centra en el ámbito personal, escolar y familiar, de la orientación profesional, que sólo trata de asesorar e informar los itinerarios existentes para lograr la inserción profesional y laboral. Esta reforma tendrá en la práctica repercusiones estructurales en la organización de los recursos y en su funcionamiento y en este aspecto, supuso, de nuevo, un lamentable retroceso (2005).

A partir del Real Decreto 929 de 18 de Junio de 1993, la orientación en Enseñanza Secundaria corre a cargo de los Departamentos de Orientación, en los que al menos uno de sus miembros debe ser especialista en Psicología o Pedagogía. En el curso 1994/1995 se incorpora con carácter experimental un profesional del derecho o de la economía, que en colaboración con el orientador, realizará tareas de formación y de orientación laboral (FOL).

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), mantiene la estructura organizativa de los sistemas de apoyo interno y externo a la escuela de las leyes anteriores, pero no aporta nada en la mejora de estos servicios que progresivamente venían sufriendo un grave retroceso debido entre otros factores:

1. Al acceso de psicopedagogos y licenciados de diversas especialidades a plazas de psicólogos y pedagogos mediante un curso de adaptación pedagógica (CAP).
2. A la pérdida progresiva del carácter interdisciplinar de estos servicios. El psicopedagogo es un docente que cursando la diplomatura de Magisterio o de Educación Social y con dos cursos de formación específica, sustituye al psicólogo y al pedagogo, con



cinco años de formación en sus respectivos perfiles profesionales.

3. A la dejación en el ejercicio de sus competencias de los gobiernos centrales, para atender a la capacidad competencial de los gobiernos autonómicos, lo que nos lleva a que el derecho a la orientación no lo disfruten por el igual todos los españoles (como

por ejemplo, en Galicia o en Castilla la Mancha).

En relación al primero de estos factores es evidente que el psicólogo educativo no es un docente y en consecuencia, no debería asumir ese rol, como en la actualidad lo hacen determinados orientadores de los centros de secundaria. El origen de esta actividad docente no está únicamente en el hecho de que en un momento determinado se habilitara a profesores de distintas disciplinas como orientadores porque había que ajustar plantillas, sino en el deseo de otros servicios docentes de desdibujar un perfil técnico cada vez más demandado, no sólo por la comunidad educativa sino por otras instituciones como sanidad, justicia y servicios sociales.

Actualmente, la Administración Educativa permite (como establece el art. 24 de la derogada LOGSE), el acceso directo a puestos de psicólogos y pedagogos, a los profesores de psicopedagogía y a cualquier licenciado o ingeniero que esté en posesión del título "especialización didáctica" obtenido mediante el CAP (en el futuro Máster de "Orientación Educativa"), lo que nos parece del todo incomprensible e inaceptable, porque las competencias adquiridas por estos profesores no guardan relación alguna con las requeridas para el ejercicio profesional como psicólogo educativo

Para mejor entender lo expuesto basta comprobar a través de los planes de estudio, la diversidad y heterogeneidad en la formación inicial y específica del profesor en psicopedagogía (ya sea Diplomado en Educación Social o Maestro en cualquiera de sus especialidades) y la del psicólogo educativo.

Así comprobamos que en la estructura del plan de estudios del Maestro especialista en Educación Primaria, su formación básica tiene fundamentalmente contenidos relacionados con la práctica docente: currículo, didácticas y organización escolar (como podemos ver en la Tabla 2) y la formación específica, que posibilita obtener el título de Licenciado en Psicopedagogía, es del todo insuficiente para cubrir los conocimientos procedentes de la licenciatura en Psicología (Tabla 3). Estas lagunas en su formación no le permiten dar una respuesta ajustada a las necesidades de una escuela tan compleja como la actual.

Por el contrario, como podemos ver en las tablas 4 y 5, el plan de estudios de primer y segundo ciclo para la obtención de la licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología de la UCM), contempla aquellas competencias básicas, fundamentales y específicas para ejercer de psicólogos.

En definitiva, comparando estos planes de estudio, re-

TABLA 2 MATERIAS TRONCALES COMUNES Y OBLIGATORIAS DE PRIMER CICLO (FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UCM, 1993)		
RELACIÓN DE MATERIAS TRONCALES COMUNES Y OBLIGATORIAS DE LA DIPLOMATURA DE MAESTRO DE ENSEÑANZA PRIMARIA	Carácter	Créditos
PRIMER CURSO		
Didáctica General	Troncal	8
Psicología de la Educación	Troncal	4
Psicología del Desarrollo en Edad Escolar	Troncal	4
Sociología de la Educación	Troncal	4
Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación	Troncal	4
Idioma Extranjero y su Didáctica	Troncal	4
Fundamentos de la Lengua Española	Obligatoria	4
Fundamentos de las Ciencias Sociales	Obligatoria	4
Matemáticas	Obligatoria	6
Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica I	Obligatoria	4
Fundamentos de las Artes Plásticas y su Didáctica	Obligatoria	4
Además han de cursar 2 asignaturas, a elegir de las asignaturas optativas y de libre elección	Optativas Libre elec	8 8
TOTALES		66
SEGUNDO CURSO		
Organización del Centro Escolar	Troncal	4
Bases Psicológicas de la Educación Especial	Troncal	4
Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica II	Troncal	8
Ciencias Sociales y su Didáctica I	Troncal	8
Matemáticas y su Didáctica I	Troncal	8
Educación Artística y su Didáctica	Troncal	5
Didáctica de la Lengua	Troncal	8
Fundamentos de la Literatura Española	Obligatoria	4
Además han de cursar 2 asignaturas a elegir de las asignaturas optativas de primer ciclo	Optativas Libre elec	8 8
TOTALES		65
TERCER CURSO		
Bases Didácticas de la Educación Especial	Troncal	4
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	Troncal	4
Practicum	Troncal	32
Educación Física y su Didáctica	Troncal	4
Didáctica de la Literatura	Troncal	4
Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica III	Obligatoria	6
Matemáticas y su Didáctica II	Obligatoria	4
Ciencias Sociales y su Didáctica II	Obligatoria	6
Además han de cursar 1 asignatura a elegir de las asignaturas optativas de primer ciclo	Optativas Libre elec	4 8
TOTALES		76



sulta evidente que hay una clara diferencia a nivel epistemológico en la formación inicial de un psicólogo y de un psicopedagogo y lógicamente en su cualificación profesional.

La invertebración de la formación inicial afecta profundamente a su profesionalización.

En el tronco formativo de un psicopedagogo prima la función académica. Lo sustantivo no es ser psicólogo o pedagogo sino el ser profesor. Asimismo, la formación “psicológica y pedagógica” del 2º ciclo como mínimo es corta y en nuestra opinión ha servido más que para una capacitación profesional como experto en psicología.

RELACIÓN DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	CRÉDITOS	ÁREAS DE CONOCIMIENTO
Diagnóstico en Educación . Los principios del diagnóstico en educación. Variables del diagnóstico en educación. Técnicas y recursos del diagnóstico en educación.	6	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Psicología Evolutiva y de la Educación.
Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo. Procesos de elaboración de currícula. Métodos estrategias y medios de enseñanza. Estrategias de adaptación curricular a distintas situaciones sociales y personales.	6	Didáctica y Organización Escolar.
Educación Especial. Tratamiento educativo de las necesidades diferenciales. Estrategias y procesos de integración. Ámbitos específicos de intervención, integración escolar, integración social. Sistemas y experiencias de integración. La recuperación escolar	6	Didáctica y Organización Escolar. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Psicología Evolutiva y de la Educación.
Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica. Concepto de dificultades de aprendizaje. Características y etiología de las principales dificultades de aprendizaje. Intervención específica en las distintas dificultades de aprendizaje.	6	Didáctica y Organización Escolar. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Personalidad, Evaluación y tratamiento Psicológicos Psicología Evolutiva y de la Educación.
Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo. El desarrollo de las personas con déficit sensoriales, físicos y psíquicos. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas. Aprendizaje escolar e inadaptación.	6	Psicología Evolutiva y de la Educación.
Métodos de Investigación en Educación. Paradigmas de la investigación educativa. Diseño de la investigación educativa. Técnicas e instrumentos de investigación y educación.	6	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Delimitación epistemológica y metodológica de la Intervención Psicoeducativa. Modelos fundamentales de la Intervención Psicoeducativa. Modelo conceptual para la prestación de servicios psicopedagógicos.	6	Didáctica y Organización Escolar. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Psicología Evolutiva y de la Educación.
Orientación Profesional. Principios, fundamentos y necesidad de la orientación profesional. Programas y sistemas de orientación profesional en función de la psicopedagogía diferencial. Problemática sociolaboral y acciones de orientación para la transición escuela – trabajo.	6	Didáctica y Organización Escolar. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Psicología Evolutiva y de la Educación.
Psicología de la Instrucción. Educación, desarrollo y aprendizaje escolar. Condiciones intrapersonales e interpersonales del aprendizaje escolar. Diferencias individuales y capacidad de aprendizaje. Procesos de aprendizaje y estructura de los contenidos de la enseñanza.	6	Didáctica y Organización Escolar. Psicología Evolutiva y de la Educación.
Practicum. Conjunto integrado de prácticas que proporcionen experiencia directa sobre diversos aspectos de la intervención psicopedagógica.	12	Didáctica y Organización Escolar. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Psicología Evolutiva y de la Educación. Teoría e Historia de la Educación.



gía o en pedagogía, para cubrir una exigencia burocrática y servir de pasarela para optar a un posible puesto de trabajo con mayor prestigio social.

De ahí que, el segundo eje fundamental de las directrices generales comunes contenidas en el Real Decreto 1497/1987, de 27 de Noviembre para la ordenación de los contenidos de los planes de estudios conducentes a títulos oficiales, no consiga al menos en el caso del psicopedagogo su objetivo, es decir, la coherencia formati-

va que para dicho título exige el artículo 149.1.30 de la Constitución.

En esta misma línea podemos situar el segundo de los factores disfuncionales, nos referimos a la imposición del título de Licenciado en Psicopedagogía, según se establece en el Real Decreto 916/1992, de 17 de Julio (BOE de 27 de Agosto de 1992). con el rechazo unánime de la Conferencia de Decanos de Psicología (San Sebastián, 30 y 31 de Mayo de 1991), del Colegio Oficial de Psi-

RELACIÓN DE MATERIAS TRONCALES COMUNES Y OBLIGATORIAS DE PRIMER CICLO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA	CRÉDITOS		
	Teóricos	Prácticos	Total
PRIMER CURSO			
Introducción a la Psicología	5	3	8
Estadística aplicada a la Psicología I	5	3	8
Fundamentos en Neurociencia	8	3	11
Psicología del Aprendizaje	5	5	10
Estadística aplicada a la Psicología II	5	3	8
Psicología de la Atención	2,5	1,5	4
Métodos y Diseños de Investigación en Psicología I	2,5	2,5	5
Lógica y Computación	2,5	2,5	5
Antropología	2,5	2,5	5
Sociología	2,5	2,5	5
TOTALES	40,5	28,5	69
SEGUNDO CURSO			
Psicología Social	5	4	9
Psicología de la Percepción	5	3	8
Psicometría	5	3	8
Psicología de la Motivación y de la Emoción	5	3	8
Psicología del Aprendizaje Humano y Memoria	5	3	8
Historia de la Psicología	5	3	8
Métodos y Diseños de Investigación en Psicología II	2,5	2,5	5
Filosofía de la Psicología	2,5	2,5	5
Además han de cursar 2 asignaturas a elegir de las asignaturas optativas de primer ciclo	6	2	8
TOTALES	41	26	67
TERCER CURSO			
Psicología de la Personalidad	5	3	8
Psicología Diferencial	5	5	10
Psicología Fisiológica	5	5	10
Evaluación Psicológica	3	1,5	4,5
Desarrollo Cognitivo	5	4	9
Desarrollo Social y de la Personalidad	5	3	8
Psicopatología	2,5	2	4,5
Además han de cursar 1 asignatura a elegir de las asignaturas optativas de primer ciclo	5	3	8
	3	1	4
TOTALES	38,5	27,5	66

RELACIÓN DE MATERIAS TRONCALES COMUNES Y OBLIGATORIAS DE LA ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA	CRÉDITOS		
	Teóricos	Prácticos	Total
CUARTO CURSO			
TRONCALES			
Psicología de la Educación	6	3	9
Psicología de los Grupos I	3	1,5	4,5
Psicología de las Organizaciones I	3	1,5	4,5
Técnicas de Modificación de Conducta	6	4,5	10,5
Practicum	-	2,5	2,5
TOTALES	18	13	31
OBLIGATORIAS			
Orientación Educativa	5	3	8
Desarrollo y Educación	5	3	8
Psicología de la Instrucción	5	3	8
Además han de cursar 2 asignaturas a elegir de las asignaturas optativas aisladas de segundo ciclo	6	2	8
TOTALES	21	11	32
QUINTO CURSO			
TRONCALES			
Psicología del Lenguaje	6	1,5	7,5
Psicopatología de los Procesos y Psicología Anormal I	3	1,5	4,5
Psicología del Pensamiento	3	1,5	4,5
Practicum	-	6,5	6,5
TOTALES	12	11	23
OBLIGATORIAS			
Psicología Social de la Educación	5	3	8
Psicología de la Intervención Educativa	5	3	8
Psicología de la Educación Especial	5	3	8
Además han de cursar 3 asignaturas a elegir de las asignaturas optativas aisladas de segundo ciclo.	9	3	12
TOTALES	24	12	36



cólogos y del colectivo de profesionales de la Psicología y de la Pedagogía, en activo a nivel nacional.

Para mejor comprender como surge esta Licenciatura en Psicopedagogía, habría que remontarse a la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria (LRU), con la que se inicia un proceso para la reforma de la universidad y en la que se contempla el régimen estatutario de las universidades, la organización departamental de las mismas o el régimen del profesorado. No obstante, en esta Ley queda por abordar uno de los aspectos de mayor trascendencia de la reforma universitaria, la ordenación académica de las enseñanzas.

En 1985 se constituye el Consejo de Universidades, organismo al que el artículo 28.1 de la Ley de Reforma Universitaria atribuye la competencia para proponer al Gobierno los títulos que tengan carácter oficial y validez a nivel nacional, así como, las directrices generales de los planes de estudio para la obtención de los mismos.

Para ello, el Consejo de Universidades organizó una serie de grupos de trabajo, que se reunieron a lo largo de 1986 y 1987, entre ellos el Grupo XV de Educación al que debemos la propuesta del título de Licenciado en Psicopedagogía. Este grupo consideró que había que sustituir la actual Licenciatura de Ciencias de la Educación (Pedagogía) de cinco años, por tres licenciaturas de solo 2º ciclo: Psicopedagogía, Organización y Administración Escolar y Educación Social. Esta última fue vetada por el Ministerio de Educación, no así la de Psicopedagogía, a pesar de que suponía una interferencia plena con los planteamientos del Grupo XI de Consejo de Universidades, en el que estaba incluida Psicología.

En la justificación de la propuesta sobre la Licenciatura en Psicopedagogía, el Grupo XV sostiene, que se hace en defensa de una formación profesionalizadora y para evitar la competición de campos de actuación profesional que debieran ser objeto de una formación interdisciplinar. Asimismo, se justifica porque " ... No es conveniente para el sistema educativo ni es clarificador para el que quiere acceder a estos estudios mantener una duplicidad de títulos para ejercer lo que debe ser una idéntica función ". Lógicamente no podemos compartir ninguna de las razones esgrimidas, que tan alejadas están de la realidad y que lamentablemente han servido para perjudicar a los principales usuarios, los alumnos y sus familias

Podemos concluir:

1º La licenciatura en Psicopedagogía ha servido para desvirtuar el rol de psicólogos y pedagogos.

2º Se ha utilizado para promocionar a Diplomados en Magisterio y en Educación Social y para habilitar como orientadores a profesores de Educación Secundaria de especialidades menos demandadas.

3º Ha supuesto una renuncia innecesaria y gratuita a parte de los logros alcanzados con anterioridad por psicólogos y pedagogos.

En consecuencia, la Licenciatura en Psicopedagogía no tiene razón de ser. La propuesta del "Grupo XV" que parcialmente asume el Consejo de Universidades en su momento, ha tenido unas consecuencias negativas para la identidad, el prestigio y el reconocimiento social e institucional de la Psicología en su conjunto y un coste profesional incuantificable para los Licenciados en Pedagogía.

Finalmente, en relación al tercero de los factores disfuncionales, es decir a la descentralización de la orientación en las diferentes comunidades autónomas, consideramos que puede ser eficaz y útil, si los responsables de las distintas Administraciones Educativas toman una mayor conciencia de la dimensión nacional y europea en la prestación de los servicios de orientación y si el Ministerio de Educación, establece unas directrices comunes en la estructura organizativa y funcional de estos servicios, que garanticen niveles de calidad igual en las distintas comunidades .

A nivel europeo, el "modelo suizo" se abre paso en países de nuestro entorno con mayores niveles de desarrollo (Alemania, Francia, Bélgica, Holanda, etc.). En todos ellos, hay un único modelo de intervención que da coherencia a la intervención, a pesar de las diferencias, según la organización de cada país, entre Departamentos, Cantones o Estados Federados. En estos servicios predominan el carácter interdisciplinar y externo frente al interno y se actúa en función de las necesidades detectadas, dando cada vez más importancia a los aspectos psicoafectivos y conductuales. Esto mismo se refleja en países como los EE.UU. en especial a partir del fenómeno Columbine.

SITUACIÓN ACTUAL

Con la Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006 - LOE - (BOE de 4 de Mayo de 2006), quedan derogadas las leyes anteriores y aunque en su Título VIII, artículo 157. -Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo del profesorado-, apartado h, recoge "la existencia de servicios o profesiones especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional", en ninguno de los Decretos, hasta ahora publicados, ni



en el borrador del Estatuto del Funcionario Docente no Universitario (MEC, 2007) se contempla la organización, funciones y estructura de estos servicios de apoyo educativo.

Nos preocupa que el futuro Máster sobre la especialidad de psicología y pedagogía, que contempla la disposición adicional cuarta del Real Decreto 1834/2008, de 8 de Noviembre (BOE de 28 de Noviembre de 2008), se convierta en una especialización en "orientación educativa" para profesionales de ámbitos distintos de la psicología y de la pedagogía como ya está previsto para los futuros graduados en magisterio. La existencia de esta especialidad, en ningún caso ha tenido su razón de existir en función de los aspectos docentes, inherentes a las otras especialidades universitarias y por ello consideramos que este Máster de Orientación Educativa, con 15 créditos específicos en Psicología (así está previsto en el Máster que se impartirá en el 2009/ 2010 en la UCM), no capacitará a ningún licenciado o graduado para realizar el rol del psicólogo educativo y en consecuencia, no se puede convertir en la vía de acceso para mediante un concurso oposición, desempeñar estos puestos en la administración pública.

En una escuela tan compleja y heterogénea como la actual y ante problemáticas como por ejemplo el fracaso escolar, la violencia y la drogadicción, se requiere de un experto que colabore con el docente para hacer frente a estos retos, se necesita de un profesional con una buena formación psicológica, no sólo básica y fundamental sino también profesionalizante. En definitiva, la que proporciona una licenciatura o grado en Psicología y el Máster en Psicología Educativa. Esta misma exigencia en la formación, se requiere para el perfil profesional de Pedagogía. La especialización frente a la generalización de roles es lo que nos permite dar una respuesta eficaz, eficiente y funcional a la demanda de la comunidad educativa.

En el contexto universitario, la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de Diciembre de Universidades (BOE de 24 de Diciembre de 2001) y la actual Ley Orgánica 4/2007 de 12 de Abril de Universidades (BOE de 13 de Abril de 2007) que modifica la anterior, no suponen avance alguno en la orientación profesional y educativa de los universitarios.

El reconocimiento y la incorporación de la Orientación Educativa en los niveles educativos no universitarios es un hecho en Europa y en España, no así en el ámbito universitario, donde, salvo honrosas excepciones, tiene un trato más precario y desigual (Watts, Guichard, Plant

y Rodríguez, 1994; Ballesteros, 1996; Watts y Van Esbroeck, 1998; Sánchez García, 1999) y además, en la mayor parte de los países no se contempla como parte integrante del proceso educativo, por lo que no se insertan elementos de orientación en los programas de estudio (Alvarez, 1995; Van Esbroeck, 1997; Sánchez García, 1999).

Es evidente, que la manera en qué se desarrolla y se implanta la orientación en los diferentes contextos está influenciada por la concepción que se tenga de la Educación Superior. Las características de los sistemas educativos universitarios y el grado de institucionalización de sus servicios de orientación, influyen en las funciones del orientador y en el modelo de organización que adopte (Salmerón, 2002). En nuestras universidades, los servicios de orientación aún están, lamentablemente, en fase de desarrollo y el informe Bricall que nos ofrecía un proyecto de universidad para el siglo XXI, en donde la información y la orientación debían ocupar un lugar relevante, no ha sido recogido por ninguna de las leyes anteriormente citadas.

UNA PROPUESTA DESDE EL CONSENSO EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Llegado a este punto y teniendo en cuenta el reconocimiento académico y profesional que a nivel internacional tiene el psicólogo educativo, consideramos que el Ministerio de Educación debe establecer los principios básicos que garanticen un efectivo reconocimiento del ejercicio profesional del psicólogo y, en la puesta en marcha de la actual reforma universitaria, debe contar con el consenso de formadores y profesionales. La propuesta de organización que exponemos a continuación se basa en un acuerdo entre la Conferencia de Decanos y el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos y pretende la mejora de la calidad educativa y del ejercicio profesional.

Es evidente, que el acuerdo al que llegaron los gobiernos europeos de impulsar la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir de la Declaración de Bolonia (1999), ha supuesto modificaciones en los planes de estudio universitarios en los distintos países miembros.

En las universidades españolas se iniciarán en el curso 2009/2010 los estudios conducentes a la obtención del título de Graduado en Psicología. En el diseño del mismo, han participado las distintas universidades españolas en las que se va a impartir, lo que implicará cierta variabilidad en los distintos planes de estudio Aunque la



inmensa mayoría de las Facultades de Psicología, muy sensatamente, han empleado para elaborar sus nuevos planes de estudio de grado, las directrices comunes del Libro Blanco del Título de Grado en Psicología elaborado por la Conferencia de Decanos de Psicología con la colaboración del Consejo General de Colegios de Psicólogos, lo deseable hubiera sido, como en el caso de Medicina, contar con directrices propias; pero esto no fue aceptado en su momento, por la Dirección General de Evaluación y Ordenación del Sistema Educativo porque la profesión de psicólogo no cuenta con una Ley o Directiva Europea que fije sus atribuciones profesionales generales, aunque en España es una profesión regulada legalmente.

Ante estos hechos y para evitar el divorcio entre formación y ejercicio profesional, del todo inaceptable en un momento como el actual, el Ministerio de Educación debe igualmente tener en cuenta, los estándares europeos de educación y formación que reconocen a los psicólogos competentes para el ejercicio independiente y que fueron ratificados por unanimidad en el 2005 por la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA), en el contexto de la directiva de la Unión Europea sobre el reconocimiento de cualificaciones profesionales (COM, 2002,119) y aceptada por el Parlamento Europeo (2005). La EFPA considera que para el ejercicio profesional de la Psicología se requiere de una formación mínima de 6 años distribuida en las siguientes fases: grado (en España con una duración de 4 años), el Máster de la especialización y una formación práctica supervisada.

Asimismo, una vez concluida esta formación genérica, fundamental y específica, la Federación Europea de Asociaciones Profesionales concederá el Diploma Europeo en Psicología (EuroPsy), a aquellos profesionales que lo soliciten. Este Diploma, según se recoge en la Directiva para el reconocimiento de cualificaciones profesionales 2005/36/EC (Directive on the recognition of professional qualifications 2005/36/EC), ha de servir para potenciar la libre circulación de psicólogos en Europa y el reconocimiento automático del título de psicólogo en los países en los que se implante. En la actualidad está previsto en 34, entre ellos los 27 estados miembros de la Unión Europea.

En consecuencia, en coherencia con Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006 – LOE - (BOE de 4 de Mayo de 2006), que en su Título VIII, artículo 157. apartado h, establece “la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa,

psicopedagógica y profesional” y en el marco de lo establecido en la Ley 7/2007, de 12 de Abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, con la que el Estatuto del Funcionario Docente pretende ordenar la función pública docente a que se refiere la citada Ley Orgánica 2/2006, el Ministerio de Educación, respetando las peculiaridades de cada comunidad, debe establecer unas directrices comunes en la estructura organizativa y funcional de estos servicios, que garanticen el derecho a la orientación de todos los españoles y permitan niveles de calidad igual en las distintas comunidades.

La comunidad educativa, fiel reflejo de una sociedad plural, competitiva y exigente, es al mismo tiempo, vulnerable, frágil y no en pocas ocasiones, problemática y conflictiva, de ahí la necesidad de políticas eficaces que en la medida de lo posible, se anticipen a las distintas problemáticas reduciendo los riesgos y potenciando mecanismos conducentes al logro de la calidad educativa.

En este contexto, el rol de psicólogo educativo es un rol fronterizo con el de otras especialidades como psicología clínica y social y va a requerir de una sólida formación teórico – práctica que le permita hacer frente a sus cometidos: atención a la diversidad (discapacidad psíquica, sensorial o motora, conductas disociales, trastornos graves del desarrollo, de personalidad o de conducta, etc.), orientación académica y profesional, desarrollo integral (cognitivo, emocional, social), prevención (drogadicción, violencia, fracaso escolar), etc.

De ahí la importancia, de un desarrollo normativo donde queden perfectamente delimitadas las competencias y funciones de estos profesionales en el marco del Estatuto del Funcionario Docente. Así el borrador del citado Estatuto (2007) en el Título II, Capítulo 2, Artículo 18, “servicios de apoyo educativo” en el apartado 2 hace referencia a que la “plantilla o relación de puestos de trabajo de estos servicios incluirá los requisitos para su desempeño”, en este sentido estos servicios deben tener un carácter interdisciplinar de ahí que en su plantilla debe integrar entre otros profesionales, a los psicólogos especialistas en Psicología Educativa..

Compartimos plenamente los estándares europeos de educación y formación para la psicología profesional, incluidos en el Diploma Europeo en Psicología (EuroPsy) y en consecuencia entendemos que para los psicólogos especialistas en Psicología Educativa (Figura 1) la formación mínima debe contener:

- 1º Grado en Psicología que debe capacitar para el ejercicio supervisado de la profesión.



2º El Máster de Psicología Educativa que constituye una oferta básica de formación de postgrado en Psicología. Debemos matizar que este Máster no es equiparable a la especialidad de "Orientación Educativa" del Máster del Profesorado de Secundaria que sustituye al curso de Adaptación Pedagógica (CAP) y que debe servir, como se nos indicó desde la Subdirección General de Ordenación Académica (2008), para que adquieran conocimientos de psicología los profesores de Educación Secundaria que lo deseen, pero no para acceder a la profesión de psicólogo educativo.

3º Prácticas supervisadas, al menos un año. Estas prácticas en el caso de los psicólogos de la especialidad de educativa, podrán realizarse en el primer año de ejercicio profesional, tanto para aquellos que opten por un puesto público, como para aquellos que lo hagan por ejercer en la privada. La supervisión se ha de hacer de forma conjunta por la universidad y la administración pública en el primer supuesto y por la universidad y los colegios profesionales, en el caso de las entidades privadas.

En cuanto a la estructura de los Servicios de Apoyo Educativo (a partir de ahora Servicios de Apoyo Técnico a la Educación), de acuerdo con lo que se establece en el borrador del Estatuto del Funcionario Docente, en el Título II, Capítulo II, Artículo 18, apartados 1 y 2, se configurará del siguiente modo:

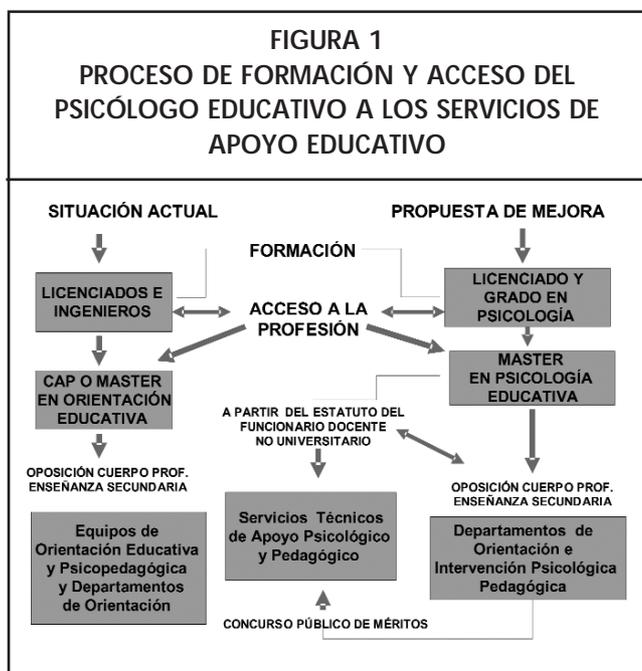
- a) Servicios Técnicos de Apoyo Psicológico y Pedagógico
 - ✓ Sistema de apoyo externo
 - ✓ De carácter interdisciplinar
 - ✓ Ámbito de intervención por sectores o distritos educativos
 - ✓ Atenderán las distintas etapas educativas no universitarias.
- b) Departamentos de Orientación e Intervención Psicológica y Pedagógica
 - ✓ Sistema de apoyo interno
 - ✓ Atiende a un centro educativo.

La coordinación de estos servicios en los distintos ámbitos y etapas evolutivas, debe ser realizada por expertos en orientación, creando un organismo que planifique, supervise y vertebré la orientación en cada comunidad y a nivel nacional.

En cuanto a las funciones de los Servicios de Apoyo Técnico a la Educación, como antecedente de la propuesta que hacemos, cabe citar las recogidas en legislaciones aún en vigor en la mayoría de las comunidades autónomas, como la Orden de 9 de Diciembre de 1992 (BOE. 18 de Diciembre de 1992) y la Resolución de 29 de Abril de 1996 (BOE de 31 de Mayo).

Se definen las funciones del Psicólogo Educativo (el resto de profesionales que integren estos servicios tendrán funciones específicas, de acuerdo con su titulación), que deben ser las siguientes:

- a) Asesorar, asistir y dar consejo a individuos, grupos y/o instituciones, a partir de los conocimientos especializados, que como psicólogos poseen.
- b) Mediar entre dos o más contextos, instituciones, grupos o personas, con el fin de llegar a acuerdos.
- c) Orientar a las personas a lo largo del ciclo vital, en los aspectos psicológico, personal y profesional.
- d) Intervenir en los distintos contextos: escolar, familiar, medios comunitarios, etc.
- e) Recoger, analizar y valorar información relevante, sobre los diversos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- f) Realizar la evaluación y diagnóstico psicológico, elaborar informes y orientar una propuesta de intervención.
- g) Prevención y detección precoz de problemas de salud mental y su derivación y seguimiento.
- h) Mediar en la modificación de aquellas circunstancias del contexto generadoras de problemas, así como dotar a los individuos de las adecuadas competencias para que puedan afrontar con éxito las situaciones problemáticas.





- i) Intervenir desde un enfoque sistémico o global, desde el que se aborda no sólo a la persona, sino también el contexto socio-familiar y escolar.
- j) Colaborar en el proceso de ayuda para promover el desarrollo integral del potencial de cada persona
- k) Diseñar, planificar y seleccionar técnicas y recursos de intervención e investigación
- l) Responder a las demandas de las instituciones y de la Administración Educativa, relativas a informes y dictámenes, especialmente aquellos referidos a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Finalmente, en relación a la forma de acceso, a partir del borrador del Estatuto del Funcionario Docente, Título III, Capítulo II: Selección de los funcionarios de carrera de los cuerpos docentes, tanto para el acceso a puesto de psicólogo de los Servicios Técnicos de Apoyo Psicológico y Pedagógico, como a los Departamentos de Orientación e Intervención Psicológica y Pedagógica, en los distintos niveles educativos no universitarios, se requerirá:

- a) La Licenciatura o Grado en Psicología.
- b) El Máster en Psicología Educativa.
- c) Haber superado el proceso selectivo del pertinente concurso oposición.

Asimismo, para el acceso a los Servicios Técnicos de Apoyo Psicológico y Pedagógico, se requerirá además:

- a) Al menos cinco años de experiencia profesional en los Departamentos de Orientación e Intervención Psicológica y Pedagógica.
- b) Haber superado el correspondiente concurso de méritos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En la actualidad, aunque se considera un hecho positivo la homologación de las titulaciones y la movilidad a nivel formativo y laboral de los estudiantes europeos, existe una gran incertidumbre en el alumnado universitario, en relación con la estructura y función de los nuevos títulos y su cualificación profesional en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Asimismo, los psicólogos educativos (profesionales en activo), ven con preocupación que en el desarrollo del Real Decreto 1834/2008 de especialidades, se repitan una vez más, los errores del pasado, permitiendo que graduados docentes de distintas especialidades, a través del Máster en "Orientación Educativa", puedan acceder a puestos de psicólogos educativos sin tener una prepa-

ración genérica, fundamental y específica en este campo, minando el prestigio de estos profesionales y perjudicando al usuario.

En el contexto de la universidad, el profesorado que imparte docencia en la especialidad de psicología educativa, no encuentra justificación al referido Máster, a no ser que se pretenda sustituirlo o equipararlo al Máster de Psicología Educativa. En cualquiera de los supuestos, llevaría de facto a terminar con el postgrado en Psicología Educativa.

Por todo ello, el Ministro de Educación, juntamente con formadores y colegios profesionales y a través del Estatuto del Funcionario Docente, puede subsanar las disfunciones existentes, estableciendo con claridad y en función de los estándares europeos, la forma de acceso y la estructura organizativa y funcional de los servicios de apoyo educativo

REFERENCIAS

- Alvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: CEDEC.
- Ballesteros, B. (1996). *Análisis de las competencias del orientador y sus implicaciones formativas: un estudio en siete países de la Unión Europea*. Tesis Doctoral no publicada.
- Pérez Solís, M. (2005). La orientación educativa en la escuela del siglo XXI. En M. Pérez Solís, M (Ed.), *La Orientación escolar en centros educativos* (pp. 9-78). Madrid: MEC.
- Salmerón, H. (2002). Orientación universitaria en los ámbitos europeo y anglosajón. En V. Alvarez y A. Lázaro (Eds.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 433-457). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sánchez García, M.F. (1999). La orientación universitaria, veinticinco años después, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 193-206.
- Van Esbroeck, R. (1997). A holistic model for career guidance. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 13, 5-13.
- Watts, A.G. Guichard, J., Plant, P., Rodríguez, M.L.. (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la comunidad europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Watts, A.G. y Van Esbroeck, R. (1998). *New skills for new futures. Higher Education Guidance and Counseling Services in the European Union*. Brussels: FEDORA/VUBPRESS.



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN E I+D+i: UN PROGRAMA DE ACCIÓN ESTRATÉGICA PARA EL SIGLO XXI

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND R&D&I: A STRATEGIC ACTION PROGRAMME FOR THE TWENTY-FIRST CENTURY

Jesús de la Fuente Arias¹ y Manuel Mariano Vera Martínez²

¹Universidad de Almería. ²Universidad de Granada

La realidad académica y profesional de la Psicología ha convertido el proceso de realización de Grados, Másteres y Doctorados, en una encrucijada importante. El objetivo de este trabajo es justificar la necesidad de asumir un enfoque integrado, académico y profesional, para la construcción de un modelo científico-tecnológico unitario que sustente la acción psicológica en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

En primer lugar, partiendo de los cambios académicos y profesionales que afectan al estatus de la Psicología, se fundamentan los parámetros actuales de la Psicología de la Educación, con especial énfasis en los factores científico-tecnológicos. Después, se repasan los ámbitos profesionales de la Psicología de la Educación, para proponer la actividad en I+D+i como elemento transversal de la Psicología (Escolar y Educativa) para el siglo XXI. Finalmente, se ejemplifican los elementos de una esta nueva área de trabajo, en el ámbito de la Psicología Educativa.

Se concluye la necesidad de un análisis de la realidad, científico-tecnológica, académica y profesional actual, para la integración de la I+D+i en el status académico y profesional de la Psicología, en general, y la Psicología Educativa, en particular. Para ello, se postula un Programa de Acción Estratégica que articule los retos de la Psicología, como ciencia y como profesión.

Palabras clave: Investigación + Desarrollo + Innovación, Psicología, Educación, Programa, Acción estratégica.

Current academic and professional reality in Psychology has brought the pursuit of undergraduate and graduate degrees to an important crossroads. The objective of this study is to justify the need for adopting an integrated approach, both academic and professional, in order to construct a single scientific/technological model that undergirds work in psychology in today's knowledge-based society.

First, beginning with the academic and professional changes that are affecting the field of psychology, we establish a basis of the current parameters of Educational Psychology, giving special emphasis to scientific/technological factors. Next, we review the different professional arenas of Educational Psychology, and propose R&D&I activity as an element common to Educational and School Psychology for the 21st century. Finally, we offer examples of the components of this new area of work in Educational Psychology, shared in common with the classic arenas of psychology.

We conclude with the need to analyze current reality, in its scientific-technological, academic and professional aspects, in order to incorporate R&D&I into the status quo of Psychology overall, and of Educational Psychology in particular. Toward this end, we postulate a Strategic Action Program which would articulate the challenges facing Psychology as a science and as a profession.

Key words: Research & Development & Innovation, Psychology, Education, Program, Strategic Action.

La realidad científica-tecnológica, académica y profesional de la Psicología Educativa -como ciencia y como ámbito profesional- ha convertido el proceso de realización de Grados, Másteres y Doctorados en Psicología en una encrucijada importante. Esta complejidad obedece a diversos factores, en interacción, que han producido una realidad compleja, y que han confluído en el tiempo:

- 1) De una parte, los cambios asociados al proceso de Convergencia Europea en el Espacio Europeo de Educación Superior (Benítez, Berbén, Justicia y De la Fuente, 2006; Lucas, 2007), son una oportunidad insustituible para reconsiderar, al menos, y, mejor, reformular, las visiones de la Ciencia Psicológica, así como sus aportaciones al Campo Profesional aplicado.
- 2) De otra, los rápidos cambios que se están produciendo en el mercado de trabajo y en el sistema productivo, deben, cuanto menos, plantear cuál es la contribución de esta disciplina psicológica al sistema de ciencia y tecnología, así como su papel en el actual panorama de innovación científico-tecnológico.

Correspondencia: Jesús de la Fuente Arias. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Almería. Carretera de Sacramento s/n. 04120 La Cañada de San Urbano. Almería. España.
E-mail: jfuente@ual.es



gica. En la Sociedad del Conocimiento del siglo XXI, en la que Europa pretende posicionarse como líder en la producción de conocimiento, productos y servicios, renunciar al espíritu innovador supone delegar y no posicionarse estratégicamente en el mercado laboral (EIS, 2009).

- 3) Finalmente, la consideración de la Psicología como Ciencia de la Salud supone la reconstrucción de las relaciones de esta disciplina y de este campo profesional con el resto de las áreas.

En este estado de cosas, dependiendo de nuestra capacidad de análisis de la realidad científico-tecnológica, académica y profesional, el actual proceso de diseño de Másteres y Doctorados puede convertirse en una realidad acertada o en una burocrática actualización de diseños de especialización, ya obsoletos, donde el conocimiento académico y el profesional, lejos de convertirse en un continuo, deja paso a visiones parciales, sesgadas hacia una exclusiva visión académica o profesional, legítimas, pero a todas luces incompletas para abordar los retos científico-tecnológicos del siglo XXI (De la Fuente, 2003). Por ello, entendemos, se hace necesario un *Programa de Acción Estratégica Unitario* que articule los retos de la Psicología, también de la Educación, como ciencia y como profesión.

PARÁMETROS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMO CIENCIA Y PROFESIÓN

El análisis del contexto actual puede proporcionar algunas claves de los parámetros en los que se sitúa la Psicología de la Educación.

Contextualización legislativa

Las normas reguladoras del ejercicio profesional establecen que, si bien el título que genera el Máster no posee una regulación específica del ejercicio profesional, el título de acceso al Máster ("Licenciado en Psicología") sí viene regulado por la actual legislación.

El Real Decreto 1754/1998, de 31 de julio, por el que se incorporan al derecho español las Directivas 95/43/CE y la 97/38/CE y se modifican los anexos de los Reales Decretos 1665/1991, de 25 de octubre y 1396/1995, de 4 de agosto, relativos al sistema general de reconocimiento de títulos y formaciones profesionales de los Estados miembros de la Unión Europea y demás Estados signatarios del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo, en el Anexo A, en el Sector Sanitario, mantiene la inclusión de "Psicólogo" (página 26928 del

BOE nº 188 de 7 de agosto de 1998) en la relación de Profesiones Reguladas en España.

El Real Decreto 1428/1990, de 26 de octubre, estableció el Título Universitario Oficial de Licenciada/o en Psicología y las Directrices Generales propias de los Planes de Estudios conducentes a la obtención de aquél, de acuerdo con la entonces vigente Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), que disponía que el Gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades, establecerá los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudios que deban cursarse para su obtención y homologación. A este título de Licenciado en Psicología fueron homologados los de Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección Psicología, en todas sus especialidades y Licenciada/o en Filosofía y Letras, División Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección Psicología, por Real Decreto 1954/1994, de 30 de septiembre, sobre Homologación de títulos a los del catálogo de Títulos Universitarios Oficiales, creado por el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre.

En virtud de la Ley 43/1979 y de la Ley 2/1974, sólo pueden acceder a la profesión de psicóloga/o en España y ejercerla los siguientes titulados: Licenciados y Doctores en Psicología; Licenciados y Doctores en Filosofía y Letras, Sección o Rama de Psicología y Licenciados o Doctores en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección o Rama de Psicología. Además es también necesario estar inscrito en uno de los Colegios Oficiales de Psicólogos que existen en España.

Por tanto, el acceso a esta profesión y su ejercicio está regulado en España por estas leyes de Cortes Generales, condición suficiente para ser considerada "profesión regulada" a tenor de lo dispuesto en la definición de ésta por la Directiva 2005/36/CE y por el Real Decreto 1665/1991 en vigor. De esta manera, la profesión de psicólogo se encuentra afectada por la Directiva señalada, debiéndose tener en cuenta en la transposición que se haga de la misma al ordenamiento jurídico español.

En base al análisis anterior, la Titulación de cualquier Máster supone la especialización en una rama profesional, pero no capacita para ejercicio de la Profesión, aspecto éste reservado a la Titulación de Grado en Psicología.

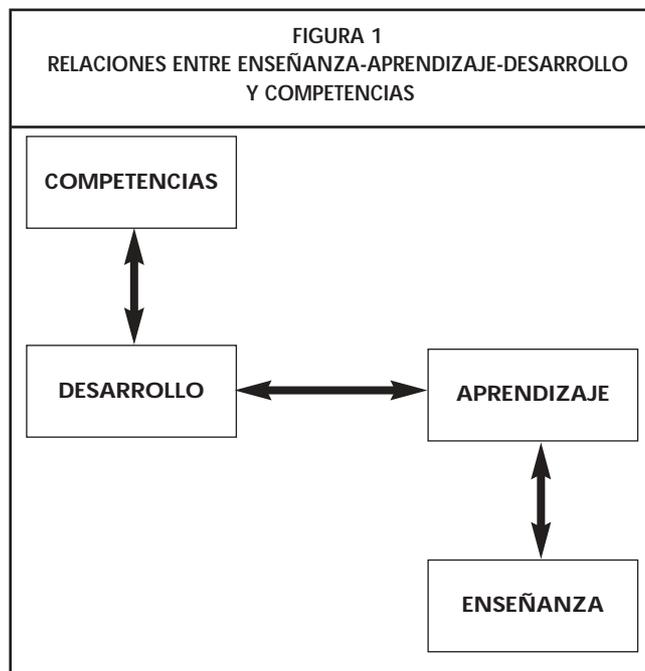
Contextualización epistemológica

Los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos experimentados en el transcurso de las últimas décadas del



siglo XX por todas las sociedades desarrolladas han hecho aparecer nuevos escenarios y contextos educativos, y con ellos nuevos espacios y colectivos para la intervención psicológica en la educación. Así, cada vez son más numerosos los investigadores y profesionales de la psicología que ejercen su profesión e intervienen también en escenarios educativos ajenos a los tradicionales de la familia y la educación escolar y que trabajan con colectivos que ya no son exclusivamente los de niños y jóvenes, así como en formatos tecnológicos diferentes a los presenciales.

Desde un punto de vista psicoeducativo, es posible convenir que la educación es un *proceso*, concretado en acciones, de diseñar y desarrollar *procesos de enseñanza* que lleven consigo *procesos de aprendizaje*, en contextos formales (instituciones de influencia sistematizada), no formales (familia, ámbito directo de influencia no sistemática) e informales (diversos, con influencia asistemática), de tal forma que impacten en el *proceso de desarrollo* de los sujetos, en sus diferentes vertientes (desarrollo físico, personal, sociomoral, cognitivo y lingüístico) para, finalmente, hacerlos *competentes* en sus ámbitos personal (autonomía y aprendizaje), interactiva (con el medio físico y social) y comunicativa (desde los puntos de vista lingüístico, matemático, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y Culturalmente). Esta representación aporta elementos novedosos e indiscutibles al análisis del ámbito psicológico de los procesos educativos. Ver Figura 1.



- 1) Se puede producir *desarrollo* (como consolidación de habilidades) sin llegar a ser competente. Ser competente supone tener incorporados, de manera integrada, los subniveles *competenciales saber (conceptos y principios)-poder (habilidades ejecutivas y de control) –querer (actitudes, valores y hábitos)*, y saber aplicarlos a una situación aplicada o real cualquiera.
- 2) Los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje se producen en los *contextos formales, no formales e informales*, con diferentes formatos y efectos. Son, por tanto, objeto de estudio, evaluación e intervención psicoeducativa. De hecho, en la actualidad, aunque las administraciones públicas estén centradas en formular y regular el primer tipo de contexto, el mayor impacto y efecto educativo, probablemente, se produzca en los contextos educativos no formales e informales, más difíciles de legislar y regular.
- 3) El propio concepto de competencias básicas de los ciudadanos, asumido por la Unión Europea (Eurydice, 2002) requiere prácticas educativas que permitan la construcción de las mismas en los tres contextos educativos señalados, de manera coordinada y no contradictoria. El contexto formal es, sencillamente, insuficiente si se considera que cualquier aprendizaje humano requiere instauración y generalización en otros contextos de aprendizaje. Es más, dependiendo de las competencias en cuestión, es posible considerar que el aprendizaje básico, se produce inicialmente, tanto en los contextos no formales como informales.

Contextualización profesional

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su preámbulo, establece que la preocupación de la educación por ofrecer respuestas a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. En su artículo 1, relativo a los principios de la educación, en su apartado f) contempla la orientación educativa y profesional como medio necesario para el logro de una formación personalizada que priorice una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Por otro lado, en el artículo 91.d) establece entre las funciones del profesorado, la orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.



En Andalucía, la Orden de 15 de mayo de 2006 (BOJA de 6 de junio de 2006), por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para la realización de proyectos de innovación educativa en centros educativos públicos de Andalucía, dependientes de la Consejería de Educación, y se efectúa su convocatoria para el año 2006, interpreta la *innovación*, como el conjunto de ideas, procesos y estrategias para la introducción y consolidación de cambios en las prácticas educativas, constituye un factor fundamental e indispensable para la mejora de la calidad de los centros educativos (Peralta, 2005).

Contextualización científico-tecnológica

La emergencia de este contexto en el marco de la Sociedad del Conocimiento, en la Europa del siglo XXI, de conceptos tales como la innovación, el desarrollo tecnológico y la transferencia del conocimiento, son un hecho incuestionable. Precisamente, las macro-competencias académicas y profesionales de generar *investigación + desarrollo + innovación* son una necesidad apremiante para cualquier campo del conocimiento, y no una mera competencia discreta (De la Fuente, 2008). Más aún, es importante, si cabe, para los profesionales de las ciencias de la salud y de las ciencias sociales, como son los psicólogos, dado que es un elemento que está por desarrollar en este ámbito profesional aplicado. En un estudio publicado por el Instituto Andaluz de Estadística, las actividades de I+D de grandes empresas en el sector de los Servicios Sociales era sólo del 3% (Román, Grávalos y Palacios, 2001). Esta tendencia se mantiene a nivel nacional (INE, 2008)

ÁMBITOS PROFESIONALES ASOCIADOS A LA DISCIPLINA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En base a la panorámica anterior, actualmente, es posible considerar dos ámbitos de ejercicio profesional, relacionados preferentemente con la educación, como psicólogo.

Ámbito de intervención Escolar y Académico

La Psicología Escolar es la primera vertiente profesional y aplicada de la Psicología de la Educación, encargada del ámbito institucional de la educación, aunque, en sentido estricto, no se limita al ámbito escolar, sino que abarca el estudio de todos aquellos factores implicados de alguna forma en los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza, de las personas en los contextos educativos. La Psicología Escolar se encarga, por lo tanto, del análisis,

comprensión, explicación e intervención de todos los aspectos y condiciones relacionados con los procesos educativos en contextos escolares y académicos.

Como campo de estudio, incluye la evaluación psicológica, el estudio de la naturaleza y el comportamiento humanos, la investigación sobre todos los fenómenos relacionados con el comportamiento en situaciones educativas formales o institucionales. Los estudios epidemiológicos, el desarrollo de programas preventivos, la evaluación psicoeducativa, y, sobre todo, un amplio abanico de procedimientos de intervención, desde el asesoramiento y consultoría (individual o de grupo), hasta los tratamientos psicoeducativos en todas sus aplicaciones y modalidades.

Es uno de los ámbitos de trabajo de la Psicología que tiene un potencial de demanda académica y profesional considerable. Si atendemos a la información recogida en el Libro Blanco del Título de Grado en Psicología (2005), aunque en las facultades en las que existen itinerarios profesionales definidos, entre el 40% y el 50% de los-as alumnos-as escogen el itinerario de Psicología Clínica, el porcentaje del alumnado que termina trabajando en esa especialidad es considerablemente menor. Un buen número de titulados acaba trabajando en organizaciones e instituciones donde directa o indirectamente realizan tareas relacionadas con las propias del Psicólogo Escolar, de forma separada o conjunta con las prácticas profesionales clínicas.

De otra parte, en la situación actual, el peso social de la atención psicológica educativa ha aumentado espectacularmente en las últimas décadas. Hoy en día los ámbitos en los que los psicólogos escolares prestan sus servicios se ha extendido a prácticamente todas las actividades profesionales relacionados con la educación: asesoramiento en optimización del desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza, asesoramiento familiar preventivo en problemas psicológicos o de comportamiento en la infancia y adolescencia, actuaciones de atención a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, asesoramiento en procesos de elección académica y/o profesional, o procesos formativos en el profesorado.

En resumen, existe una demanda académica y social, y el interés de los futuros profesionales indica, sin ninguna duda, que la formación psicológica para intervenir en problemáticas educativas surgidas en los contextos formales facilitará el acceso de los licenciados/graduados en Psicología al mercado laboral y, es, por lo tanto, una inversión de futuro.



Ámbito de intervención Socioeducativa

El ámbito profesional de intervención de la Psicología Educativa en entornos no formales e informales (o intervención Socioeducativa) tiene como objetivo fundamental el análisis e intervención en los complejos problemas educativos que se producen en los contextos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza, en contextos más amplios y menos estructurados. Específicamente, la Intervención Psicoeducativa en contextos no escolares (no formales e informales) trata de desarrollar de forma preventiva las habilidades y competencias necesarias en individuos, grupos y comunidades para producir una mejora del desarrollo integral de los sujetos, así como de los procesos de enseñanza/aprendizaje que se producen en ese entorno concreto. Aunque la complejidad de sus objetivos requiere un abordaje interdisciplinar, se trata de un ámbito de actuación en el que los psicólogos han tenido y tienen un rol fundamental.

Los psicólogos que trabajan en el campo de la intervención educativa en contextos no formales e informales van a abordar lo que podríamos llamar, de manera genérica, "problemas educativos amplios". Así pues, la intervención psicoeducativa en contextos no formales e informales es un campo profesional eminentemente aplicado que trata de ofrecer soluciones a los problemas educativos que aparecen en los contextos más amplios. La intervención psicoeducativa es especialmente importante en momentos de transformaciones profundas y rápidas, como las que estamos viviendo en nuestro país y en el mundo en los últimos años (p.e., cambios en la estructura familiar, cambios de roles de género, relativización de los criterios y pautas educativas, emergencia de nuevos sistemas tecnológicos que producen procesos de enseñanza/aprendizaje que impactan en el desarrollo de los sujetos, comportamientos desadaptativos de violencia entre iguales, nuevas competencias educativas, etc.). Por ello, los psicólogos educativos que trabajan en contextos no escolares deben estar preparados científicamente y profesionalmente para dar respuesta a la diversidad de programas, servicios y centros que se dirigen a colectivos muy diferentes.

El contexto social, económico, tecnológico y cultural en el cual se inscriben los profesionales de la intervención social plantea además mayores exigencias en su formación. El psicólogo educativo especializado en contextos no formales debe estar preparado para la intervención psicológica en nuevos e innovadores contextos educati-

vos: contextos TICs, contextos de tiempo libre, contextos asociativos, contextos organizativos, muy diferentes al contexto escolar y académico, de carácter más institucional y formal.

EL ACTIVIDAD EN I+D+i COMO ELEMENTO TRANSVERSAL DE LA PSICOLOGÍA (ESCOLAR Y EDUCATIVA) PARA EL SIGLO XXI***Demandas profesionales en los contextos formales, no formales e informales***

Hemos de entender la práctica educativa, como una actividad sometida a un continuo proceso de reflexión y análisis de una realidad escolar concreta y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en ella. De este modo, el desarrollo curricular y la innovación educativa han de considerarse aspectos relacionados y complementarios.

En el ámbito formal, por ejemplo, se propugna la autonomía de los centros como principio que permite, a través de la adaptación del currículo, dar respuestas singulares a la diversidad del alumnado y de los contextos escolares existentes. Por ello, es imprescindible incorporar estos procesos a la práctica docente y orientadora. La citada Orden de 15 de mayo, en su artículo 2, o la Orden de 21 de julio de 2006 (BOJA 3 de agosto de 2006), en su artículo 4, exponen las características que han de reunir los proyectos de innovación educativa:

- ✓ Proponer la introducción de cambios innovadores en la práctica docente o en la vida del centro para la mejora de los resultados y de los procesos educativos del centro, ya sean de tipo académico, organizativo o funcional.
- ✓ Atender a problemas o cuestiones que sean relevantes para el centro o centros implicados.
- ✓ Promover la autoformación y el trabajo en equipo del profesorado, así como su implicación y participación activa en la búsqueda, adopción y consolidación en el tiempo de las prácticas innovadoras.
- ✓ Contemplar en su planificación objetivos y actuaciones ajustados a las necesidades y a la diversidad de situaciones de aprendizaje del alumnado y recursos acordes a las posibilidades reales del centro.
- ✓ Sustentarse en procesos de reflexión, indagación y/o investigación del profesorado sobre su propia práctica educativa.
- ✓ Incorporar procedimientos de evaluación del alcance y de la eficacia de los cambios y de las mejoras que se esperan conseguir.



Convencidos de la indudable preparación psicoeducativa que deben de poseer los profesionales del asesoramiento y de la orientación, en la que las tareas de fomento de la innovación son imprescindibles, es incuestionable que participen en experiencias de este tipo.

Si bien las tareas de innovación son importantes, un complemento de las mismas lo constituyen los procesos de investigación educativa (Orden de la Consejería de Educación de 15 de mayo de 2006, por la que se establecen las bases para impulsar la investigación educativa en los centros docentes públicos de la comunidad autónoma de Andalucía dependientes de la Consejería de Educación (BOJA nº 113, 14 de junio 2006). La investigación educativa ha constituido uno de los principios en los que se sustenta la calidad y la mejora del sistema educativo, tal y como se reconoce en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de diciembre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su artículo 55.d. Asimismo, el Decreto 110/2003, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado señala que dicho Sistema tiene como finalidad promover el desarrollo profesional docente y la mejora de la práctica educativa. Se entiende que estos procesos de investigación educativa permiten abordar estos cambios con un nivel de profundidad mayor que en las experiencias de innovación.

Al mismo propósito contribuye el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, que pretende mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado y producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y la experimentación rigurosa, prevé el impulso y apoyo a los colectivos de profesores y profesoras que se impliquen en proyectos de investigación y experimentación educativa y cuantas iniciativas de formación se pongan en marcha. La investigación educativa es imprescindible para la mejora de la práctica profesional, vinculándola al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los contextos donde ocurren y con las personas implicadas en los mismos. A menudo, investigación e innovación van unidas, pero tienen significados diferentes. Así, la investigación contrasta los presupuestos teórico-prácticos en que se sustenta la acción educativa con la realidad de la misma, pudiendo avanzar en el conocimiento, comprensión y mejora de la calidad de los procesos educativos.

Por otra parte, un porcentaje considerable de la investigación producida en las universidades andaluzas ha contado

con la participación del profesorado y de los centros de diferentes niveles educativos. En este sentido, la Orden de 15 de mayo de 2006, en su artículo 2.b plantea la Formación investigadora del profesorado. En su artículo 4 se establecen distintas formas de investigación (estudio de casos, biografías, observaciones, entrevistas e investigación-acción), estableciendo como líneas prioritarias distintas casuísticas relacionadas con la acción tutorial y orientadora (perspectiva de género, materias instrumentales, tecnologías de la información, diversidad e interculturalidad, convivencia, metodologías docentes).

El Área de I+D+i en la Psicología (Escolar y Educativa) del siglo XXI

La actividad de *Investigación + Desarrollo + innovación (I+D+i)* está referida a la conexión entre tres actividades, clásicamente independientes: la investigación centrada en el conocimiento o problemáticas, básicas o aplicadas (I), la generación o mejora de los procesos, productos y servicios existentes (D) y la aplicación innovadora a situaciones o demandas reales (i). La aplicación de esta idea, al contexto formal –que podría ser extrapolable a los otros contextos, no formales e informales-, supondría cambios importantes en las relaciones clásicas entre ciencia y tecnología, en el ámbito psicológico.

Dados estos planteamientos y basándonos en la experiencia profesional es necesario que la tarea de asesoramiento e intervención psicológica debería estar provista de una nueva área, transversal a las tres clásicas, que le den consistencia al trabajo del profesional de la orientación o asesoramiento. Así, en Andalucía, la Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria, define en su artículo 5 los elementos del Plan de Orientación y Acción Tutorial: a) Acción Tutorial; b) Orientación Académica y Profesional y c) Atención a la Diversidad.

CONCLUSIONES: MODELO DE TRABAJO Y PROSPECTIVA

El área d) I+D+i, de carácter transversal a las anteriores, debería consistir en un eje de la práctica académica y profesional en la Psicología del Siglo XXI. Conscientes de esta problemática definimos las dimensiones de la I+D+i de la Psicología Escolar y de la Educación. La propuesta se articula en las siguientes Áreas de Trabajo, ya propuesta por De la Fuente, Justicia y cols. (2007) en *Education & Psychology I+D+i* (2007a, 2007b).



1) *Subárea de Investigación Psicoeducativa:**Justificación:*

Esta área de trabajo está referida a la necesidad de que las/os profesionales lleven a cabo el asesoramiento en la *práctica investigativa* educativa, tanto de procesos, como de productos de la Organización y del propio Departamento de Orientación. Ello supone la necesidad de que estos profesionales tengan competencias profesionales en el proceso de toma de decisiones investigativas (De la Fuente, 2003, 2006; De la Fuente, Justicia, Casanova y Trianes, 2005).

Competencias:

1. Asumir modelos teóricos para la Investigación Aplicada de Procesos y Producto (Evaluación e Intervención profesional) en el Problema elegido
2. Hacer búsquedas bibliográficas y criterios de toma de decisiones en la Selección de las mismas.
3. Efectuar Diseños de Investigación para su realidad.
4. Aplicar Modelos de Instrumentos y Herramientas para la Investigación y/o Evaluación para su problemática o realidad.
5. Ejecución del Diseño Investigativo y de Intervención Profesional.
6. Análisis de Datos y Procesamiento de los Mismos.
7. Establecimiento de Conclusiones.
8. Realización del Informe de Investigación.
9. Publicaciones y/o Comunicación de Resultados.
10. Conocer las investigaciones profesionales recientes

Servicios y herramientas:

1. *Subárea de Acción Tutorial:* Evaluación, investigación y mejora de los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.
2. *Subárea de Atención a la Diversidad y N. E. de Apoyo:* Evaluación e investigación de los problemas de aprendizaje, dificultades de desarrollo y de aprendizaje.
3. *Subárea de Orientación Académica y Vocacional:* Evaluación e Investigación de la orientación Académica y Profesional.

Ejemplos de Acciones:

1. Acercamiento de la investigación a la identificación, evaluación e intervención de problemas psicoeducativos.
2. Articular y ejecutar Proyectos de Investigación aplicada.
3. Solicitar Proyectos de Investigación, en colaboración con Investigadores e Instituciones Universitarias.

4. Aplicar los avances Científico-Tecnológicos relevantes en el área de conocimiento, a partir de la evidencia de los Proyectos I+D regionales, nacionales e internacionales.

5. Presentar informes Científico-Profesionales a la comunidad, la institución o la organización, que evidencien los efectos y la rentabilidad de las acciones llevadas a cabo.

2) *Subárea de Desarrollo Psicoeducativo:**Justificación*

Este área lleva consigo reconceptuar la tarea psicoeducativa, como *agente esencial de calidad y de desarrollo científico-tecnológico de nuevos productos* para la tarea orientadora, especialmente, los referidos a la evaluación y a la intervención psicopedagógica. En este contexto cobran un valor esencial el desarrollo de las TICs, aplicadas a la práctica profesional.

Competencias

1. Detectar necesidades en la práctica educativa y del propio asesoramiento.
2. Desarrollar –o asumir los ya existentes- modelos y herramientas evidenciadas por la práctica profesional y los Proyectos de Investigación que sean efectivas y den respuesta a problemáticas relevantes, propias de la práctica profesional.
3. Generar una sinergia que ponga en conexión el desarrollo científico-tecnológico de la Universidad con su aplicación al conocimiento y las problemáticas profesionales.
4. Proponer herramientas y desarrollos tecnológicos en formato TICs que respondan a problemáticas psicopedagógicas.
5. Crear consorcios de I+D en colaboración Universidad-Instituciones Profesionales.

Servicios y Herramientas:

1. *Subárea de acción tutorial:* Desarrollo y validación de Programas y de Herramientas de Evaluación e Intervención en los proceso de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.
2. *Subárea de Atención a la Diversidad y N. E. de Apoyo:* Desarrollo y validación de Programas y de Herramientas de Evaluación e Intervención en los problemas de aprendizaje, en las dificultades de desarrollo y aprendizaje.
3. *Subárea de Orientación Académica y Vocacional:* Desarrollo y validación de Programas y de Herramientas de Evaluación e Intervención en la orientación Académica y Profesional.



Ejemplos de Acciones:

1. Proponer el desarrollo de utilidades a organismos científico-tecnológicos y empresas del sector.
2. Participar en el desarrollo y validación de dichas utilidades.
3. Difundir la cultura emprendedora científico-tecnológica entre los profesionales de la educación y del asesoramiento psicoeducativo y psicopedagógico.
4. Colaborar en el diseño y desarrollo de nuevas aplicaciones y conocimiento sobre las TICs, en el campo educativo y orientador.
5. Crear nuevas herramientas de evaluación, intervención y organización de la información y del conocimiento en este campo profesional.

3) Subárea de innovación Psicoeducativa:

Justificación:

Este área profesional está referida al papel dinamizador e innovador que el Dpto. de Asesoramiento Educativo debe tener en cualquier campo de la práctica educativa. Lleva consigo el avance de la calidad y de la acción educativa en cualquier nivel de acción, especialmente en los referidos a la intervención para prevenir problemas o promover experiencias de innovación educativa.

Competencias:

1. Innovar en la práctica educativa y psicopedagógica, a partir de experiencias y herramientas investigadas y validadas.
2. Favorecer la innovación como herramienta de crecimiento profesional y personal, generando entornos científico-tecnológicos en el campo profesional.
3. Integrar y generalizar las TICs en el campo educativo y del asesoramiento y orientación psicopedagógico.

Servicios y Herramientas:

1. *Subárea de acción tutorial:* Innovación en el uso de TICs, herramientas de evaluación y programas de Intervención en los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.
2. *Subárea de Atención a la Diversidad y N. E. de Apoyo:* Innovación en el uso de TICs, herramientas de evaluación y Programas de Intervención en los problemas de aprendizaje, trastornos del desarrollo y del aprendizaje.
3. *Subárea de Orientación Académica y Vocacional:* Innovación en el uso de TICs, herramientas

de evaluación y Programas de Intervención en la Orientación Académica y Profesional.

Ejemplos de Acciones:

1. Innovar en el uso de las TICs en las diferentes áreas de asesoramiento.
2. Implementar comunidades virtuales.
3. Incorporar las TICs en la gestión de procesos y productos del Dpto. de Orientación.
4. Trabajar en conexión *online* con asesores y expertos académicos y profesionales.
5. Innovar en el día a día de la práctica psicoeducativa y psicopedagógica.

La incorporación de la *filosofía científico-tecnológica de la I+D+i* a la Psicología, en general, y al ámbito de la Psicología Escolar y Educativa, en particular, como nueva Agenda Estratégica, pondría un revulsivo, sin precedentes, en este campo profesional, especialmente en las funciones y las tareas de Psicólogos Escolares y Psicólogos Educativos. Además, sería un elemento insustituible de perfeccionamiento profesional, de revalorización y de fundamentación científico-tecnológica en la práctica del asesoramiento psicoeducativo y de la acción orientadora, más acorde con los impulsos y la filosofía europea actual de la innovación científico-tecnológica.

Si logramos entender –y asumir– la cadena de la I (investigadores) + D (tecnólogos y profesionales) + i (empresas y práctica aplicada) en nuestro campo profesional, estaremos bien posicionados en la Salud y en la Educación, tal y como se merece la Psicología del siglo XXI.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado, con cargo a la financiación del Proyecto I+D, ref. SEJ2007-66843 (2007-2010), del Ministerio de Ciencia e Innovación (España), conjuntamente con los Fondos Feder (Unión Europea).

REFERENCIAS

- Benítez, J.L., Berbén, A.B.G, Justicia, F. y De la Fuente, J. (2006). *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: Investigaciones Recientes*. Madrid: EOS
- Education & Psychology I+D+i (2007a). *Servicios, Herramientas y Acciones para el Asesoramiento Psicoeducativo y Psicopedagógico*. Empresa Spin-Off de Base Tecnológica. Universidad de Almería. www.education-psychology.com



- Education & Psychology I+D+i (2007b). Empresas con pedigrí. *Andalucía Investiga*, 43, 4-23.
- Euridyce (2002). *Competencias clave en Europa*. Bruselas: Oficina de la Unión Europea.
- Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el *Sistema Andaluz de Formación Permanente del profesorado* (BOJA 25-4-03)
- De la Fuente, J. (2003). ¿Por qué los alumnos con construyen un conocimiento académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del Psicólogo*, 86, 37-52.
- De la Fuente, J. (2005). La construcción de las competencias-académico-profesionales para el asesoramiento educativo. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 205-220). Barcelona: Graó.
- De la Fuente, J. (Coord.) (2008). El Área de I+D+i como elemento emergente en el Asesoramiento Psicoeducativo. Simposio presentado al *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Oviedo, 23-25 Abril.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Casanova, P.F. y Trianes, M.V (2005). Percepción sobre la construcción de competencias académicas y profesionales en Psicólogos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 3-34.
- EIS (2009). European innovation scoreboard. Consultado el 07/01/2009 en www.proinno-europe.eu/admin/uploaded_documents/European_Innovation
- INE (2008). *Encuesta I+D 2008*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de diciembre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE. de 4 de Octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación* (BOE N° 106, de 4 de mayo de 2006).
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 125-158.
- Orden de la Consejería de Educación de 15 de mayo de 2006 establece las bases para impulsar la *investigación educativa* en los centros docentes públicos de la comunidad autónoma de Andalucía dependientes de la Consejería de Educación (BOJA n° 113, 14 de junio 2006)
- Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para la realización de proyectos de *innovación educativa* en centros educativos públicos de Andalucía, dependientes de la Consejería de Educación, y se efectúa su convocatoria para el año 2006 (BOJA de 6 de junio de 2006).
- Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al *Plan de Orientación y Acción Tutorial* en los Institutos de Educación Secundaria (BOJA n° 175, de 8 de septiembre de 2006).
- Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la *organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria* (BOJA n° 175, de 8 de septiembre de 2006).
- Peralta, F.J. (2005). Hacia un desarrollo profesional convergente de la orientación escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 205-226.
- Román, C. (Dir.) Grávalos, E. y Palacios, C. (2005). *Características y empleo en actividades I+D en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Empleo. Instituto de Desarrollo Regional.



EL ÁMBITO DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE EN ESPAÑA A PARTIR DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

THE FIELD OF SPECIFIC LEARNING DISABILITIES IN SPAIN AFTER THE 2006 EDUCATION ACT

Raquel Fidalgo y Patricia Robledo

Universidad de León

La evaluación e intervención en alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) requiere un tratamiento específico que entienda la realidad de esta problemática, en coherencia con el conocimiento científico internacionalmente establecido y las evidencias empíricas. En España, la LOE se ha convertido en un punto de inflexión determinante en este aspecto, al incluir por primera vez las DA dentro de la categoría de necesidades específicas. Sin embargo, la Ley no clarifica las medidas organizativas y funcionales que se deben emprender, delegando en las Comunidades Autónomas su concreción. A lo largo del presente artículo se reflexiona acerca de los cambios ligados al ámbito de las DA introducidos por la LOE, abordando además el análisis de las medidas emprendidas por las Administraciones autonómicas. A partir de las limitaciones detectadas en estos primeros avances se aportan sugerencias sobre aspectos que todavía es necesario concretar o mejorar para asegurar un tratamiento educativo adecuado a los alumnos DA.

Palabras clave: Dificultades específicas de aprendizaje, Sistema Educativo Español, Ley Orgánica de Educación, Normativa española sobre dificultades de aprendizaje.

Assessment and intervention in students with learning disabilities (LD) require a specific processing which comprises this real problem according to the international scientific knowledge and the empirical evidences. In Spain, the Educational Organic Law (LOE, 2006) supposed a significant change in LD field, because of, it included for the first time, LD as a specific special education category. However, the law does not clarify the specific organizing and functional measures which should be started. Their concretions are delegated to the specific regional governments. In this paper, we reflect about the changes of LD field in Spain from LOE law, analyzing the specific measures of regional governments. Some practical and educational implications are suggested from the gaps and limitations of these first steps in the LD field of Spain, which allows a suitable educational intervention of LD students.

Key Words: Specific learning disabilities, Spanish Educational System, Organic Law of Education, Spanish regulations in learning disabilities.

En España, el término de *dificultades de aprendizaje* (en adelante DA) se ha usado durante años en un sentido amplio. Con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se hizo referencia por primera vez al término de DA, utilizado como sinónimo del concepto amplio de necesidades educativas especiales (en adelante NEE) (Jiménez y Hernández, 1999; Ortiz, 2004). En dicho marco legislativo se consideraba que un alumno presenta DA cuando no aprende en su clase ordinaria y el profesor observa una diferencia entre él y el resto de la clase en los aprendizajes instrumentales que debería haber conseguido de acuerdo con su edad o nivel escolar, e independientemente de cuál sea la causa de esta dificultad: deficiencias sensoriales, retraso mental, trastornos emocionales graves, diferencias culturales o instrucción inapropiada o insuficiente (MEC, 1992). Asumiendo esta conceptualización no se contemplaban

las DA como una condición diagnóstica específica, sino que con este término se hacía referencia a los problemas o dificultades que puede tener un alumno en su aprendizaje, independientemente de qué causa sea la que provoque dicha dificultad. A su vez, dentro del continuo de NEE, asumiendo su carácter de mayor o menor permanencia, frente a aquellas NEE permanentes, tales como: las derivadas de déficit sensoriales, motóricos, mentales o físicos; las DA se situarían en el extremo contrario, con un carácter más transitorio y de menor incidencia (Jiménez, 1999); lo que entra en plena confrontación con lo constatado empíricamente entorno a las DA como un problema que abarca todo el ciclo vital y que obviamente demanda un tratamiento educativo diferenciado y específico de esta condición diagnóstica.

En este sentido, si al no reconocimiento de las DA como una condición diagnóstica específica de la Educación Especial, se une el hecho de situarlas hipotéticamente en el continuo de NEE de carácter transitorio, podríamos encontrarnos ante la falta de un tratamiento educativo adecuado en la mayoría de los casos; dibujándose los serios límites del ámbito de las DA en nuestro país hasta ese

Correspondencia: Raquel Fidalgo. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación. Universidad de León. Campus de Vegazana s/n. 24071 León. España.
E-mail: rfidr@unileon.es; probr@unileon.es



momento, tal como dan constancia diferentes revisiones realizadas a nivel normativo y educativo en nuestro país (Jiménez y Hernández, 1999; García, Fidalgo, y Arias, 2006; Miranda y García, 2004).

Sin embargo, con la posterior aprobación en 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) tuvo lugar un cambio significativo clave para el futuro desarrollo del campo de las DA en nuestro país. En esta ley, por primera vez, se hace referencia explícita a la consideración de las dificultades específicas de aprendizaje como una categoría propia de diagnóstico en la Educación Especial, referida a los problemas concretos que experimentan algunos alumnos en el aprendizaje (ver Figura 1), en línea con la concepción restringida del término dominante en el ámbito científico internacional, principalmente en Estados Unidos y Canadá. Desde este punto de vista, pueden conceptualizarse las DA, de acuerdo con las definiciones con mayor consenso e influencia en la materia de estudio, como un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas (Kavale y Forness, 2000; Lerner y Kline, 2006). Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a una disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo de todo el ciclo vital; además pueden coexistir con problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismos una DA. Aunque las DA pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo, deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como las diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de esas condiciones o influencias (Individuals with Disabilities Education Improvement Act – IDEA 2004. Public Law 108-446; National Joint Committee of Learning Disabilities – NJCLD 1997).

Con la aprobación de esta Ley han tenido lugar en nues-

tro país una serie de cambios importantes a nivel normativo que sin duda pueden influir notablemente en el futuro desarrollo del campo de las DA, y en la respuesta que desde el ámbito educativo se dé a este colectivo. Dichos aspectos serán revisados a lo largo de este artículo, a partir de la perspectiva científica internacional vigente, considerando sus implicaciones a nivel conceptual-científico y educativo-aplicado. No en vano, el desarrollo de las DA en nuestro país se encuentra en una situación óptima, al poder partir del conocimiento y la experiencia que proporcionan los más de cuarenta años de historia con los que cuenta el estudio internacional de las mismas, desde su surgimiento en los sesenta (Kirk, 1963).

En concreto, en este artículo se analizan los cambios vinculados con el ámbito de las DA introducidos por la LOE, para posteriormente, concretar más su desarrollo efectivo analizando las medidas que han tomado las diferentes Administraciones Educativas tras la promulgación de la ley. Todo ello permitirá extraer unas conclusiones coherentes a las futuras líneas de trabajo y desarrollo de este campo en nuestro país, tanto a nivel científico, como a nivel educativo, analizando sus implicaciones a nivel práctico para los diferentes profesionales del contexto escolar: psicólogos, orientadores, profesores, etc.

LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

En el Título II de la LOE dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo es significativo que no exista una sección concreta dirigida a los alumnos con DA. Únicamente se fijan de manera general dentro de lo principios más relevantes aplicables al alumnado con DA, que: a) se apoyará una identificación temprana de las necesidades educativas especiales, a través de los procedimientos y recursos precisos que especifiquen las diferentes Administraciones Educativas, estableciéndose dos evaluaciones de diagnóstico de las competencias básicas, al final del segundo ciclo de la Educación Primaria, y del segundo curso de la ESO; y por otra parte que, b) la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión. En este sentido, entre los recursos para el tratamiento se señalan: a) el profesorado y los profesionales cualificados, promoviendo la formación continuada de los mismos relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo; b) los medios y materiales necesarios en cada caso; c) las medidas de organización escolar referidas a las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas

FIGURA 1

ARTÍCULO 71.2 DEL CAPÍTULO I DEL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO, TÍTULO II DE LA EQUITAD EN LA EDUCACIÓN, LOE

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos/as que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje (...), puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.



para facilitar a todo el alumnado la consecución de los objetivos establecidos; d) o las medidas de refuerzo educativo que se darán cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, y que se adoptarán en cualquier momento del ciclo, tan pronto como se detecten las dificultades, y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

Puesto que en este capítulo no se fijan directrices específicas más explícitas y concretas sobre las DA, su evaluación, diagnóstico, recursos organizativos y curriculares específicos para su prevención y/o intervención, parece pertinente realizar una revisión global de dicha Ley, de sus principios generales, y de sus aspectos básicos de organización y estructuración educativa a lo largo de las diferentes etapas educativas obligatorias.

En primer lugar, entre los principios y fines de la educación vinculados al campo de las DA está la asunción de la equidad en la educación, que garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Por otra parte, es también positiva la asunción de la atención a la diversidad como principio fundamental de toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades, adoptándose las medidas organizativas y curriculares pertinentes, que se analizarán posteriormente. Así, se afirma que las enseñanzas básicas correspondientes a la educación obligatoria se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, de forma que garanticen el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.

Ya por etapas educativas, en la Educación Primaria se pone especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las DA y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. En relación a este último aspecto de detección de las dificultades de aprendizaje, legislativamente se marca que al finalizar el segundo ciclo se realizará una evaluación diagnóstica de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos, lo que posibilitará la detección de las DA específicas. Sin embargo, el posponer el momento del diagnóstico hasta la edad de nueve-diez años supondría perder la posibilidad de una identificación e intervención temprana, con las implicaciones negativas para el tratamiento e incluso la prevención de las DA. Frente a este he-

cho, hubiese sido más apropiado anticipar dicha evaluación o hacer referencia a enfoques más preventivos como la respuesta a protocolos validados de tratamiento, en línea con el actual criterio de respuesta a la intervención estadounidense (Fletcher, Lyon, Fuchs, y Barnes, 2007). No obstante, este enfoque también es posible dentro del marco legal establecido en la LOE puesto que en la etapa de Educación Infantil se fija específicamente que se fomentará una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas.

En cuanto a la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) se fijan entre sus principios la organización de acuerdo con los fundamentos de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. En relación a las medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad, se establece que corresponderá a las correspondientes Administraciones Educativas, y en último plano, a los propios centros educativos, su regulación y desarrollo, fomentando su autonomía y organización flexible dentro de las directrices generales. No obstante, se enumeran entre dichas medidas las siguientes: a) las adaptaciones del currículo; b) la integración de materias en ámbitos; c) los agrupamientos flexibles; d) los desdoblamientos de grupos; e) la oferta de materias optativas; f) los programas de refuerzo de las capacidades básicas; g) los programas de diversificación curricular; y h) los programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entre los cuales por primera vez sí se reconoce a los alumnos con DA. Por último, también en esta Etapa se fija una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos, que se realizará al final del segundo curso, con un carácter formativo y orientador de la respuesta educativa más adecuada para cada diagnóstico, ya que en ese momento podría concretarse la incorporación del alumnado a un programa de diversificación curricular, desde tercer curso, y cuyo objetivo es alcanzar los objetivos generales de esta Etapa a través de una metodología específica, con una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso de materias, diferente a la establecida con carácter general.

Otro aspecto desarrollado a partir de la LOE, especialmente importante para el ámbito de las DA, es la concreción de las competencias básicas que el alumnado debe desarrollar en la Educación Primaria y alcanzar en la ESO; reguladas a partir de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. Las evaluaciones generales de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los



alumnos pueden convertirse como marco de referencia en el diagnóstico de DA, siempre y cuando se establezca en cada una de las competencias relacionadas con las áreas instrumentales el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado en cada momento. Lo que llevaría a constituir éstas como el referente básico en la detección temprana del alumnado que presente dificultades específicas de aprendizaje y que requiera una atención educativa especial o de refuerzo.

En este marco normativo se identifican ocho competencias básicas, si bien son dos las relacionadas plenamente con las DA: *la competencia en comunicación lingüística* y *la competencia matemática*. Ambas identifican los aprendizajes instrumentales en relación a los contenidos y criterios de evaluación que tienen un carácter imprescindible y que deben inspirar así las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Estableciéndose en síntesis, que el desarrollo *de la competencia en comunicación lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos*, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Por su parte, la competencia matemática hace referencia a la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. Así, el nivel básico que debe alcanzar todo el alumnado al final de la educación obligatoria en el desarrollo de la competencia matemática conlleva *utilizar espontáneamente los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones*. En definitiva, supone *aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad*.

Obviamente, dichas formulaciones resultan muy generales, quedando en manos de las respectivas Administraciones Educativas su operacionalización dirigida a la evaluación de diagnóstico. En este sentido, un mayor grado de concreción para valorar el progreso en la adquisición de estas competencias puede establecerse a partir del análisis de los criterios de evaluación generales establecidos por ciclo o curso en primaria y secundaria respectivamente, y en el área de lengua y literatura y matemáticas específicamente; sin embargo, un análisis de éstos permite corroborar que también resultan amplios en su descripción y muy poco operativos como referentes para diagnosticar posibles DA.

De aquí, una vez analizados los principios fundamentales y educativos que establece la LOE en relación al alumnado con DA, surge el interés por analizar cuál ha sido el desarrollo y concreción que desde la promulgación de esta ley se ha dado en nuestro país en torno al ámbito de las DA, tres años después de su promulgación, analizando para ello las medidas tomadas por las diferentes Administraciones Educativas en el ámbito de sus competencias.

EL DESARROLLO DE LOS PRINCIPIOS DE LA LOE EN EL ÁMBITO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE POR LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

En base a la estructura competencial del sistema educativo español, son las Administraciones Educativas autonómicas las responsables de desarrollar y concretar los principios legales propuestos por la LOE. Por este motivo, se realizó una revisión de la información facilitada por los gobiernos autonómicos en sus portales oficiales de educación, recogidos por el Ministerio de Educación Política Social y Deporte. Para ello, se hizo un barrido inicial de cada portal, analizando exhaustivamente aquellos epígrafes que de forma específica abordaban la temática relativa a la atención a la diversidad, en sus diferentes formas y bajo las diversas nomenclaturas que en cada comunidad se utilizaban. Si bien, dado que en ocasiones los portales educativos presentan limitaciones relacionadas con un cierto desfase temporal entre la realidad de las actuaciones llevadas a cabo por las comunidades y su velocidad de actualización, la pesquisa se completó con búsquedas paralelas a través de buscadores de Internet como Google. Para ello, tras introducir como palabra clave el término dificultades de aprendizaje o dificultades específicas de aprendizaje junto al nombre de cada autonomía, se analizaron todas aquellas entradas resultantes relacionadas con algún organismo oficial. En este sentido un enlace directo de interés



para conocer de manera inmediata la realidad existente en cuanto a las medidas que van a entrar en vigor en relación al ámbito de las DA, fue el proporcionado por las diferentes asociaciones de alumnos con problemas de aprendizaje del país, las cuales se revisaron (ver Tabla 1). No en vano, las asociaciones se están encargando de negociar con las consejerías de educación la mejor forma de llevar esas normativas a la práctica, estando plenamente informadas de las últimas actuaciones emprendidas al respecto. Por otra parte, también se analizaron programas, acciones de implementación, ayudas etc., desarrolladas desde el propio Ministerio en su labor de promover y ayudar a las autonomías para que adecuen su situación a las nuevas directrices legales, a través de la propia página ministerial. En esta línea, como reciente ejemplo, cabe destacar la Resolución de 22 de marzo de 2010 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación profesional por la que se convocan subvenciones para la realización de actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación.

En cuanto al periodo de búsqueda, éste se desarrolló de forma exhaustiva desde la entrada en vigor de la LOE, en el año 2006, hasta enero del 2009, lo que ha permitido conocer el proceder de las autonomías durante los veinte meses siguientes al reconocimiento legal de las DA. No obstante, dicho periodo se ha completado con revisiones complementarias de algunas de las medidas legales más actuales tomadas por el Ministerio de Educación en relación a este ámbito en el año 2010, como ejemplifica la Orden EDU/849/2010, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.

Toda la documentación encontrada en la búsqueda se analizó en torno a dos ejes principales: medidas legislativas, donde se analizaron aspectos como el tratamiento de las DA en los centros, detección-prevención y principios de respuesta educativa y, por otra parte, medidas y recursos relacionados con la formación de profesionales y familias. Ambas dimensiones se analizan a continuación (ver Tabla 2).

Con relación a la primera dimensión de análisis relacionada con las medidas legislativas tomadas en torno a las DA en las diferentes autonomías cabe señalar que, si bien las diferentes comunidades reconocen al alumnado con DA como estudiantes con NEAE, son aún bastante inespecíficas en relación a las medidas concretas refe-

rentes a su prevención, detección y tratamiento específico, siendo su normativa, en la mayoría de las autonomías, poco concisa. En este caso, teniendo en cuenta los diferentes niveles de concreción curricular, es significativo que las administraciones deleguen sobre los propios centros educativos la responsabilidad de regular y desarrollar las actuaciones concretas de atención y respuesta a la diversidad, y por ende, a las necesidades del alumnado con DA, tal como queda reflejado en los documentos legales de ocho autonomías. En ellos se enuncia, por ejemplo, que los centros tendrán atribuciones para adoptar medidas de atención personalizada de alumnos con DA y que deberán poner en práctica los adecuados mecanismos de refuerzo, tanto organizativos como curriculares, en cuanto se detecten las DA, siendo función del equipo docente tomar la decisión sobre la aplicación de dichas medidas con el alumnado.

Por otra parte, en coherencia nuevamente con las directrices generales de la LOE, se hace referencia en todas las autonomías a diferentes medidas organizativas y curriculares para intentar abordar la problemática académica de los alumnos con DA, tales como: el desarrollo de planes de apoyo y recuperación, programas de refuerzo, planes de trabajo individualizados, programas

TABLA 1
ASOCIACIONES ESPAÑOLAS DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

ÁMBITO	NOMBRE ASOCIACIÓN
<i>Nacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Federación española de dislexia y otra dificultades específicas de aprendizaje (FEDIS) ✓ Dislexia sin Barreras ✓ Asociación Nacional para las Deficiencias de Aprendizaje y su Rehabilitación (ANDAR) ✓ Asociación Española de la Educación Especial (AEDES) ✓ Unidad especializada en trastornos de aprendizaje Hospital Sant Joant de Deu (UTAE) ✓ Asociación dislexia y familia (DISFAM)
<i>Regional</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dislexia Canarias y otras dificultades de aprendizaje (DISLECAN) ✓ Asociación catalana de dislexia y otras dificultades específicas (ACD) ✓ Asociación disléxicos de Murcia (ADIXMUR) ✓ Asociación Valenciana para la Dislexia y otros problemas de aprendizaje (AVADIS) ✓ Asociación Gallega de Educación, Desarrollo y Diversidad (AGAED) ✓ Fundación pedagógica el BROT. ✓ Asociación para la dislexia y problemas de aprendizaje de Asturias (ADISPA) ✓ Asociación Cantabra de dislexia (ACANDIS) ✓ Asociación de niños disléxicos y otras dificultades de Aprendizaje de Reus (Tarragona) ✓ Asociación gallega de Dislexia (AGADIS). ✓ Asociación Andaluza Dislexia en Positivo (ASANDIS) ✓ Asociación Dislexia Bizkaia (DISLEBI) ✓ Asociación Dislexia Jaén y otras Dificultades de Aprendizaje (ASDJJA) ✓ Superar la dislexia (León)



TABLA 2
CUADRO SÍNTESIS SOBRE LAS MEDIDAS LEGISLATIVAS AUTONÓMICAS DESARROLLADAS SOBRE EL RECONOCIMIENTO Y TRATAMIENTO DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE TRAS LA ENTRADA EN VIGOR DE LA LOE

Comunidad Autónoma	Medidas legislativas	
	Detección-prevención	Respuesta educativa
Andalucía	Énfasis en la detección de las DA tan pronto como se produzcan, estableciéndose los mecanismos que permitan detectarlas y superarlas. La orientación y acción tutorial tienen como finalidades realizar un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje del alumnado, haciendo especial hincapié en la prevención y detección temprana de las DA	Se programarán actividades de refuerzo y apoyo de las competencias relacionadas con la comunicación lingüística y el razonamiento matemático, dirigidas al alumnado que presente DA. Medidas de atención personalizada de alumnos con DA: planes de apoyo y recuperación, agrupamientos flexibles y desdoblamientos de grupos. Programas de Diversificación Curricular para alumnos DA. Programas de refuerzo de las áreas instrumentales básicas dirigidos al alumnado que tengan dificultades.
Aragón	La Administración educativa dispondrá los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las DA. La atención educativa y las medidas de apoyo que requieran alumnos DEA se iniciarán desde el momento en que dicha dificultad sea identificada y se registrarán por los principios de normalización e inclusión.	Programas que faciliten la integración de materias en ámbitos, dirigidos al alumnado que presente DA. Programas de diversificación curricular para alumnos con DA, se les darán apoyos específicos dentro o fuera del aula.
Asturias	Al comienzo de la ESO, el profesorado realizará una evaluación inicial para reconocer y tratar las dificultades de aprendizaje. Tan pronto como se detecten las DA el centro deberá poner en funcionamiento medidas de refuerzo.	Cuando el progreso de un alumno no sea adecuado, por DA, se establecerán medidas, tanto organizativas como curriculares: apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo Programa de refuerzo de materias no superadas teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje que motivaron la no superación de la materia Programas de diversificación curricular para alumnado que presente dificultades generalizadas de aprendizaje
Baleares	Principios pedagógicos de Primaria e Infantil: prevención de las DA y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten.	Adaptaciones Curriculares individuales para alumnado con DEA. Protocolo de atención al alumnado con necesidades de apoyo para las pruebas de acceso a la Universidad. El Govern y la UIB están diseñando una prueba para mejorar el diagnóstico de la dislexia en Baleares. Orientaciones para los centros autorizados para hacer las pruebas de acceso a los ciclos formativos y que tienen matriculados alumnos DEA.
Canarias	Poner en práctica instrumentos, estrategias y recursos para la detección temprana y la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades del alumnado.	Programa para la atención educativa del alumnado con DEA.
Cantabria	En Educación Primaria se enfatizará la prevención de las DA Unidades de orientación educativa y equipos psicopedagógicos: potenciar actuaciones de prevención de DA, en colaboración con el profesorado del centro.	La Consejería de Educación regulará soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos (ESO) que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje. Mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten las DA.
Castilla y La Mancha	Corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por dificultades específicas de aprendizaje...	Planes de trabajo individualizado, para aquellos alumnos/as que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar dificultades específicas de aprendizaje. Guía para la escolarización del alumnado con NEAE 2009-2010: el procedimiento a seguir (medidas de evaluación intervención) para escolarizar a los alumnos con NEAE. Referencia a los DEA en la introducción aunque posteriormente no describe el procedimiento a seguir en su tratamiento.
Castilla y León	Alumnado con necesidades educativas específicas. grupo necesidades específicas de lenguaje: discalculia, disostografía y dislexia.	Medidas de refuerzo educativo para alumnos que presenten dificultades de aprendizaje y no hayan desarrollado convenientemente los hábitos de trabajo y estudio.
Cataluña	Se adoptarán criterios adecuados para detectar y prevenir las dificultades en el aprendizaje.	



de ampliación de áreas instrumentales o específicos para materias no superadas y proyectos de innovación educativa que posibiliten la adopción de medidas para atender al alumnado. A su vez, especifican la posibilidad de modificar la organización y emplazamiento de los alumnos, permitiendo a los centros llevar a cabo agrupacio-

nes flexibles y desdobles, así como ofrecer las ayudas dentro y/ fuera del aula ordinaria. Pero además de esto se aborda la posibilidad de adecuar el currículo o el acceso al mismo para los alumnos con DA, proponiendo la realización, por ejemplo, de adaptaciones del mismo, o en el caso de Secundaria, el acceso a programas de di-

TABLA 2 (continuación)
CUADRO SÍNTESIS SOBRE LAS MEDIDAS LEGISLATIVAS AUTONÓMICAS DESARROLLADAS SOBRE EL RECONOCIMIENTO Y TRATAMIENTO DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE TRAS LA ENTRADA EN VIGOR DE LA LOE

Comunidad Autónoma	Medidas legislativas	
	Detección-prevención	Respuesta educativa
Extremadura	Con el objetivo de responder a las características individuales de los alumnos y facilitar la consecución del éxito educativo, se incrementarán los programas tendentes a la detección precoz de las DA	Medidas de atención DA: apoyo grupo ordinario, agrupamientos flexibles, adaptaciones currículo y refuerzos específicos, recuperación de materias, optatividad. Programa de Refuerzo Educativo en Áreas Instrumentales. Programa de Refuerzo Educativo en Horario Escolar. Proyectos de innovación educativa que posibiliten la adopción de medidas para atender de manera personalizada al alumnado con DA. Programas de Diversificación Curricular
Galicia	Detección temprana del alumnado que requiere una atención educativa diferentes a la ordinaria por presentar dificultades de aprendizaje específicas...	Actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.
La Rioja	Énfasis en la atención a la diversidad de los alumnos, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten. La Consejería de Educación establecerá las medidas necesarias para atender a todos los alumnos y en particular a los que presenten NEAE.	Programa de adaptación curricular en grupo para el alumnado que presente dificultades graves de aprendizaje. Plan de atención a la diversidad
Madrid	El plan de atención a la diversidad incorporará medidas para prevenir la aparición de dificultades de aprendizaje y detectarlas precozmente.	Medidas de apoyo ordinario de carácter organizativo y metodológico, para alumnos con DA: refuerzo individual, en el grupo ordinario y los agrupamientos flexibles.
Murcia	Regulación de las DEA señalando el tiempo de la respuesta educativa.	Diversificación curricular Programas específicos de refuerzo en las materias instrumentales y programas de diversificación curricular.
Navarra	Prevenir las dificultades de aprendizaje, actuando en cuanto éstas se detecten con los mecanismos de refuerzo necesarios y las medidas organizativas y curriculares necesarias.	Acción tutorial, para garantizar el seguimiento del alumnado, prevenir y detectar dificultades y dar respuesta a las necesidades individuales. Adaptaciones curriculares; Programa de Acompañamiento Escolar dirigido al alumnado que presente dificultades y problemas en el aprendizaje; Programa de Refuerzo y Apoyo en Educación Secundaria para alumnado que presente DA.
País Vasco	El Departamento de Educación, Universidades e Investigación regulará los procedimientos para prevenir, detectar e intervenir ante las dificultades de aprendizaje del alumnado y llevar a cabo actuaciones para facilitar a los centros su puesta en práctica. La Educación Básica priorizará la atención a la diversidad del alumnado, la detección y el tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan, así como la tutoría y orientación educativa del alumnado y la relación con su familia para remover los obstáculos para el aprendizaje.	Medidas específicas apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles, las adaptaciones del currículo y los refuerzos específicos en algún ámbito.
Valencia	Se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada y en la prevención de las dificultades de aprendizaje	Medidas necesarias para atender al alumnado y, en particular, al que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten las DA.



versificación curricular. Por otra parte, es significativo negativamente, que pese al énfasis dado por la LOE a la prevención y detección temprana de las DA, únicamente en trece comunidades se recoge explícitamente dicho planteamiento, con el detrimento que ello conlleva para el alumnado de las cuatro autonomías restantes.

Sin embargo todas estas medidas quedan aún un poco difusas en la mayor parte de las comunidades y en muchos de los casos se proponen como alternativas comunes para adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a todo el amplio abanico de alumnos que presentan NEAE, sin ser exclusivas para alumnos con DA. Es significativo en este sentido, que incluso en las concreciones legislativas del Ministerio de Educación, dentro del ámbito de su autonomía, como ejemplifica la orden (EDU/849/2010) por la que se regula entre otros aspectos la atención educativa integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo, también se omite un capítulo específico dedicado al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, al contrario de lo que ocurre con otro tipo de necesidades de apoyo educativo como las necesidades educativas especiales, las altas capacidades intelectuales, etc. Y a su vez, también es significativo que entre las medidas de atención a la diversidad que se proponen, sean específicamente las denominadas ordinarias en el grupo clase dirigidas al alumnado con DA, dirigidas a aspectos como la prevención y detección de DA, la aplicación de mecanismos de refuerzo y apoyo, etc; frente a la tipología de medidas de atención denominadas extraordinarias dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales o de altas capacidades. Este hecho podría estar reflejando conceptualizaciones erróneas de las DA, vigentes en anteriores legislaciones, estableciendo quizá un continuo de necesidades específicas de apoyo educativo, en las que necesidades como las derivadas de la presencia de una DA demandarían un tipo de atención ordinaria, frente a otro tipo de necesidades, como las NEE derivadas de déficit sensoriales, motóricos, mentales o físicos, o por altas capacidades, que demandarían otras medidas de atención a la diversidad de tipo extraordinario; lo que podría estar apoyándose en la asunción de una menor o mayor necesidad, incidencia o transitoriedad de unas tipologías frente a otras.

No obstante, frente a esta realidad, cabe destacar positivamente la iniciativa de dos autonomías al proponer planes de actuación específicos para tratar adecuadamente las DA, Baleares y Canarias, si bien en alguna otra, como el País Vasco, se han realizado algunas consideraciones en relación a la adecuación de las pruebas de acceso a la Universidad.

En Canarias, el gobierno autonómico ha apoyado el desarrollo del *Programa para la atención educativa del alumnado con DEA*, cuyos objetivos principales se pueden resumir en; i) dar respuesta a los requerimientos de la LOE al incorporar las dificultades específicas de aprendizaje como objeto de detección, identificación e intervención temprana, ii) satisfacer las demandas de las familias para la mejora de la atención educativa al alumnado con DEA, iii) mejorar la formación y eficacia del profesorado, de los equipos de orientación y de la inspección de educación, iv) poner en práctica instrumentos, estrategias y recursos para la detección temprana y la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades de dicho alumnado, v) canalizar todas las investigaciones o acciones que se realicen en base a los principios y líneas definidas por la administración educativa y, finalmente, iv) recoger en normativa específica la detección temprana, la identificación y la intervención con este alumnado. En el programa se ofrecen a su vez orientaciones precisas en relación a la evaluación, identificación e intervención a desarrollar con los alumnos que presentan DA, incluyendo también material y actividades de gran utilidad para profesionales, así como, una vertiente orientadora dirigida a las familias y a los propios afectados.

Por su parte, en Baleares también se reconocen medidas específicas para los alumnos con DA. Así, se propone la realización de adaptaciones curriculares no significativas que faciliten a los alumnos alcanzar las exigencias mínimas del ciclo correspondiente o se plantean consejos para los docentes relacionados con la necesidad de adaptar la cantidad y el enunciado de las actividades de aprendizaje y de evaluación haciéndolas más comprensibles a los alumnos, flexibilizar el tiempo para llevar a cabo las tareas y diversificar los tipos de evaluación realizadas con este alumnado. Se propone además la aplicación de estas medidas en las pruebas de acceso a estudios superiores, ya sean Formación Profesional o selectividad.

No obstante, también son muchas las iniciativas que se están incorporando en las nuevas directrices legales del resto de autonomías, como se ejemplifica en las siguientes. La propuesta de Murcia para la creación de una comisión de expertos procedentes del campo de la psicología, la pedagogía, la psicolingüística, la audición y el lenguaje que realice un estudio nacional para identificar a los alumnos disléxicos escolarizados en los centros educativos, analizar su situación y realizar propuestas de intervención a nivel escolar y socio-comunitario. La petición de Asociación Aragonesa de



Dislexia de una atención especial a los niños con DA, apoyada por el desarrollo de una carta de derechos de estos alumnos y un protocolo de actuación. En Asturias, la Asociación de dislexia ha solicitado que se realicen en el sistema educativo de su comunidad las adaptaciones necesarias para prevenir los problemas de DA. En Baleares, además de todas las medidas ya emprendidas, se ha solicitado el desarrollo de un protocolo para que los responsables de Pediatría puedan diagnosticar la dislexia de manera más rápida y se reivindica la necesidad de una formación previa de los profesionales de la educación. Por su parte, la asociación Cántabra, ACANDIS, solicita adaptaciones que tienen que ver con dos aspectos principales, por un lado, la evaluación de los estudiantes con DA y, por otro, la didáctica que el profesorado debe emplear. En Cataluña, diversas plataformas y asociaciones reclaman la inclusión en la futura Ley de Educación de esta Comunidad de todos los trastornos Específicos del Aprendizaje. O, un último ejemplo, la asociación de dislexia de Valencia, AVADIS, propone un protocolo de actuación específico ante las DA. Al igual que ocurrió con el relevante papel que las diferentes asociaciones americanas de DA jugaron en el desarrollo del ámbito de las mismas, también en nuestro país, el futuro de las DA está vinculado fuertemente a la presión social ejercida por las asociaciones (Hallahan y Mock, 2003; Lerner y Kline, 2006).

En cuanto a la segunda dimensión de análisis centrada en la formación de los diferentes profesionales del ámbito educativo que trabajan con alumnado con DA, la revisión ha permitido identificar que, hasta el momento, son escasos los recursos disponibles para orientar o ayudar a estos profesionales en su labor de atender de manera adecuada a este alumnado. No obstante, sí se han encontrado algunas referencias a materiales bibliográficos (ver Rodríguez, 2004; Luque y Rodríguez, 2006; Romero y Lavigne, 2005; 2006; Román, 2008; Vila y Neus, 2008), o actividades formativas como cursos, congresos o jornadas destinadas a la preparación de los profesionales. Sin embargo, las actividades y materiales que las autonomías proponen para formar al profesorado en relación a la atención de los alumnos con DA, excepto en Canarias, todavía son escasos y requieren de una mayor atención y desarrollo, proveniente no sólo de las asociaciones de DA, donde sí que se trabaja en relación a este aspecto, sino de las propias Administraciones educativas; si efectivamente se quiere formar a profesionales competentes en su labor de atención a la diversidad del alumnado con DA.

EL FUTURO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN ESPAÑA: IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS

Del análisis establecido a nivel normativo cabe sugerir algunas conclusiones básicas sobre las implicaciones educativas y prácticas de las decisiones tomadas, y por ende, sobre el previsible futuro de las DA en nuestro país. En primer lugar, desde el análisis de la LOE es obvia la importancia que se da a las áreas instrumentales de lectura, escritura, cálculo y razonamiento matemático, y dentro de éstas principalmente a la lectura, como materia transversal. En segundo lugar, es significativa la asunción entre sus principios pedagógicos en la Etapa de Educación Primaria de la prevención de las DA y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten. Así como el énfasis en la atención a la diversidad en las etapas de Educación Obligatoria. En tercer lugar, un paso relevante es la inclusión de las competencias básicas como referentes para la evaluación de diagnóstico de aquellos aprendizajes y capacidades básicas que el alumnado debe alcanzar; y dentro de este aspecto, el incluir la competencia en comunicación lingüística y la competencia matemática de manera específica; aportación que puede ser referente para la detección y diagnóstico de las dificultades de aprendizaje específicas del alumnado.

Sin embargo, con relación a estos aspectos es necesario hacer explícitas ciertas lagunas o posibles límites. Por una parte, con relación a la descripción proporcionada de las competencias básicas, ésta es demasiado general y poco operativa, de modo que resulta complicado determinar en base a qué criterios se van a evaluar y consecuentemente la determinación de cuál es su nivel adecuado de adquisición en los momentos de su evaluación (al final del segundo ciclo de Educación Primaria y del segundo curso de Educación Secundaria). Esto supone nuevamente una seria limitación en línea de la evaluación o diagnóstico de las DA. Por otra parte, tampoco se delimita o se dan directrices a seguir a nivel de principios metodológicos específicos para cada etapa que faciliten el alcance o desarrollo de las competencias básicas, ni tampoco se concretan con mayor detalle las líneas a seguir para la atención a la diversidad del alumnado con DA.

Dichas lagunas demandan medidas mayores de concreción a nivel de las Administraciones Educativas de las diferentes Comunidades Autónomas. Sin embargo, salvo la excepción de algunas autonomías que en el ámbito de sus competencias sí han desarrollado y concretado medidas específicas dentro del ámbito de las DA, como Canarias y Baleares, principalmente, el resto de las Administraciones Educativas, si bien en general consideran las directrices generales marcadas por la LOE, tal como se ha corroborado,



no las concretan, olvidando incluso en ocasiones la referencia a aspectos básicos y muy importantes, como es el principio de prevención y detección temprana de las DA. Sin embargo, esta situación todavía no debe ser del todo preocupante puesto que mucha de la legislación analizada todavía se encuentra en fase de borrador o proyecto, por lo que cabe esperar que se incluyan modificaciones relevantes al respecto.

No obstante, es necesario tener en cuenta que la demanda de medidas mayores de concreción a nivel de las Administraciones Educativas de las diferentes Autonomías puede llegar a ser un hecho preocupante, llegando a provocar en España una situación caótica y dispar como la que se contempla entre los diferentes estados de los Estados Unidos (Reschly y Hosp, 2004). Esto se daría si algunas Comunidades Autónomas legislan y concretan la directrices generales aclarando el procedimiento para la prevención y diagnóstico de las DA, así como su tratamiento o respuesta educativa adecuada y, sin embargo, otras obvian dicha necesidad, no llegando a ese nivel de concreción y manteniendo la tradicional conceptualización de dicha categoría diagnóstica como aquellas NEE de carácter más transitorio y por lo tanto con una menor atención y respuesta educativa; lo que obviamente resultaría una seria limitación.

En este sentido, en coherencia con las líneas generales iniciadas con la LOE, entre las medidas a asumir en relación al ámbito de las DA cabría tener en cuenta las siguientes. En primer lugar, acorde al énfasis en la prevención y detección temprana de las DA, sería conveniente asumir el criterio de respuesta a la intervención como criterio que debe justificar y fundamentar las decisiones educativas a tener en cuenta en el ámbito de las DA (Deshler et al., 2005; Mellard, Byrd, Jonson, Tollefson, y Boesche, 2004; Vellutino, Scanlon, Small, y Fanuele, 2006); criterio vigente en la actualidad en el ámbito internacional (IDEA, 2004; OSERS, 2006). Con éste, en general, se apoya la idea de que las DA no pueden ser diagnosticadas sin una evidencia que determine que el alumnado ha recibido una práctica instruccional efectiva, fundamentada también en la evidencia científica. Para lo cuál proponen el criterio de respuesta a la intervención, en el que se exige: a) evidencias de que el alumnado haya recibido una instrucción específica en relación al área académica específica, y, b) que exista un seguimiento continuado en diferentes intervalos de tiempo sobre la respuesta del posible alumnado con DA a la instrucción. A partir de estas dos dimensiones se establecerá el diagnóstico o no de las DA. Con todo ello se enfatiza el importante rol de la instrucción para la prevención de las DA, y también para su identificación, frente a

criterios anteriores de diagnóstico tan criticados como ejemplifica el de discrepancia (Siegel, 2003).

Por otra parte, la asunción de este criterio demanda el diseño y validación tanto de instrumentos de evaluación, como de procedimientos de detección temprana e identificación, así como programas de intervención específicos dirigidos a la heterogeneidad de DA, aplicables en los centros escolares, y en nuestro ámbito educativo específico, por los diferentes profesionales implicados. Es necesario tener en cuenta en este sentido que dichas medidas educativas de respuesta a las DA deben estar fundamentadas en una sólida base científica, a nivel teórico y empírico (Gersten, 2001; 2005; Lyon, 2005), proporcionada por la psicología cognitiva y el enfoque del procesamiento de la información. Así, son numerosos los estudios actuales que se centran en la determinación de los procesos cognitivos clave en la explicación de las dificultades de aprendizaje académicas de lectura, escritura y matemáticas, tal como recogen en su revisión actual del campo de Fletcher y colaboradores (2007). Asumiéndose en la actualidad, siguiendo este enfoque cognitivo, que el entrenamiento en dichos procesos cognitivos clave, pero vinculados al dominio específico de aprendizaje, y considerados de forma contextualizada en el entorno escolar, repercute positivamente en una mejora del rendimiento académico en el área académica específica; hipótesis que se ha corroborado ampliamente en la investigación en el ámbito de intervención en las DA (Fletcher et al., 2007; Fletcher, Morris, y Lyon, 2003).

Teniendo en cuenta esta necesidad, parece clave para el óptimo desarrollo del campo de las DA, la necesidad de establecer equipos multiprofesionales del ámbito educativo, universitario e investigador, en línea con las propuestas del País Vasco o Murcia, que canalicen las decisiones sobre las medidas educativas a considerar en el ámbito de las DA. No en vano, en nuestro país, dentro del ámbito formativo en las universidades y a nivel científico, la concepción restringida de las DA lleva siendo asumida durante años (García, Fidalgo, y Arias, 2006), con un amplio desarrollo a nivel empírico y aplicado, tal como se ha corroborado del análisis de contenido del ámbito científico o de investigación en España en el campo de la psicología de la educación y del desarrollo (García, Caso, Fidalgo, y Arias, 2005). Es por ello que el desarrollo real aplicado al ámbito educativo de las DA no debe obviar el conocimiento científico que durante años se ha generado en torno al mismo en nuestro país.

A su vez, también es obvia la necesidad de equipos interdisciplinarios a nivel aplicado en el ámbito escolar, fundamentados en la colaboración entre el equipo docente y los diferentes profesionales pertenecientes a los



diferentes tipos de servicios de orientación educativa, que trabajen de modo eficaz (Gil, Rico, y Sánchez, 2008) para dar respuesta a las demandas planteadas en relación a la prevención, detección e intervención de las DA. Si bien, esto demanda una fuerte capacitación, exigiendo la formación continuada de los diferentes profesionales en relación con el ámbito de las DA, asegurando así el óptimo desarrollo de este campo. No en vano, legalmente se reconoce que entre las funciones de los servicios de orientación educativa (Farrel, 2009), están las funciones de apoyo y asesoramiento de la comunidad educativa en la prevención, detección de DA, la planificación, desarrollo y evaluación de medidas de atención al alumnado con DA, o la coordinación de la elaboración, adaptación y difusión de materiales e instrumentos de evaluación e intervención del alumnado con necesidad de apoyo educativo; tal como corroboran las actuales medidas legislativas propuestas entre otros por el Ministerio de Educación, para el ámbito de su competencia. Por todo ello, parece obvio afirmar el papel clave que los servicios de orientación educativa jugarán en el presente y previsible futuro de las DA en nuestro país; más aún si se tiene en consideración que, en muchas ocasiones, la legislación declina en los propios centros educativos la responsabilidad de atender de manera adecuada a este alumnado, aunque se explicita que esta labor de adecuación de los centros a las necesidades de los alumnos con dificultades se llevará a cabo con la ayuda de las Administraciones. Por lo tanto, la preparación del personal de los centros docentes y de los diferentes profesionales educativos es indispensable para adecuar las medidas educativas a las necesidades de los alumnos con DA, como uno de los retos profesionales del ámbito de la psicología educativa.

En definitiva, el reconocimiento ya a nivel legislativo por la Administración Educativa de la categoría de dificultades específicas de aprendizaje es un gran paso en este campo en España. No obstante, habrá que velar porque el desarrollo legislativo se vaya completando mediante nuevas normas legislativas, solidamente fundamentadas en el crecimiento teórico y empírico actual en el estudio de las DA. En el futuro, la investigación toma una importancia notable, no sólo en la comprensión del campo de las DA, sino también en la validación empírica rigurosa de estrategias y modelos de intervención eficaces que den respuesta a las necesidades planteadas en las DA, a nivel preventivo o de tratamiento. Este énfasis en la investigación instruccional se debe a la asunción en el campo de las DA de un modelo de diagnóstico basado en la respuesta al tratamiento (Fuchs

y Fuchs, 2006; Vaughn y Fuchs, 2003), el cual demanda medidas basadas en el currículum que informen de la respuesta a la intervención del alumnado (Stecker, Fuchs, y Fuchs, 2005), y medidas que evalúen la calidad del enfoque instruccional (Evans y Walberg, 2004); y todo ello asumiendo la heterogeneidad del alumnado con DA y la necesidad de modelos eficaces de intervención ajustados a dicha heterogeneidad.

En definitiva, debe ser la investigación científica la que fundamente y justifique las decisiones prácticas, educativas, legislativas, formativas, etc., en el campo de las DA, con el fin de lograr el óptimo desarrollo de los alumnos que las presentan; si bien ya se ha dado este primer paso esperanzador para el reconocimiento, especificidad y tratamiento educativo adecuado de este alumnado en nuestro país.

REFERENCIAS

- Deshler, D.D., Mellard, D.F., Byrd, S.E., Compton, D.L., Fuchs, E., Fuchs, L.S., y Reschly, D. J. (2005). Research Topics in responsiveness to intervention: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities, 38*(6), 483-484.
- Evans, W., y Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Student Learning, evaluating teaching effectiveness*. Stanford, C. A.: Hoover Press.
- Farrel, P. (2009). El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del Psicólogo, 30*(1), 74-85.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., y Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York: The Guildford Press.
- Fletcher, J. M., Morris, R. D., y Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. In H. L. Swanson, K. R. Harris, y S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 30-56). New York: The Guildford Press.
- Fuchs, L. S., y Fuchs, D. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*, 93-99.
- García, J. N., Caso, A., Fidalgo, R., y Arias, O. (2005). Análisis de contenido de diez revistas sobre la investigación psicología del desarrollo y de la educación. En J. N. García (Coord.), *Indicadores de calidad para las revistas científicas en España con contenidos de psicología del desarrollo y de la educación: Parámetros de calidad interna, de difusión y evaluación, consenso y análisis de contenido* (pp.39-75). Madrid: MEC
- García, J. N., Fidalgo, R., y Arias-Gundín, O. (2006). The State of the Art in Learning Disabilities in Spain. In G. D. Sideridis y D. Scanlon (Eds.), *Proceedings of*



- the 14th World Congress on Learning Disabilities. *A Multidisciplinary Approach to Learning Disabilities: Integrating Education, Motivation and Emotions* (pp. 180-191). Boston: LDW
- Gersten, R. (2001). Sorting out the roles of research in the improvement of practice. *Learning Disabilities Research y Practice*, 16(1), 45-50.
- Gersten, R. (2005). Behind the scenes of an intervention research study. *Learning Disabilities Research y Practice*, 20(4), 200-212.
- Gil, F., Rico, R., y Sánchez, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 25-31.
- Hallahan, D. P., y Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, y S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 16-29). New York: The Guildford Press.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Public Law 108-446, 108th Cong. 2nd sess. (December 3, 2004).
- Jiménez, J. E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. E., y Hernández, I. (1999). A Spanish perspective on LD. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275.
- Kavale, K. A., y Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.
- Kirk, S. A. (1963). Behavioural diagnosis and remediation of learning disabilities. In anonymous, *Proceedings of the conference on exploration into problems of the perceptually handicapped child*. Chicago: Perceptually Handicapped Children.
- Lerner, J., 6 Kline, F. (2006). *Learning disabilities and related disorders. Characteristics and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Luque, D. J., y Rodríguez, G. (2006). *Dificultades en el aprendizaje: ubicación de criterios diagnósticos. Vol III. Criterios de intervención psicopedagógica*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Lyon, G. R. (2005). Why scientific research must guide educational policy and instructional practices in learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 140-143.
- Mellard, D. F., Byrd, S. E., Johnson, E., Tollefson, J. M., y Boesche, L. (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness to intervention sites. *Learning Disability Quarterly*, 27, 243-256.
- Ministerio de Educación y Ciencia – MEC (1992). *Cajas rojas. Educación Primaria. Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC.
- Miranda, A., y García, R. (2004). Mathematics Education and Learning Disabilities in Spain. *Journal of Learning Disabilities* 37(1), 62-73.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1997). Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. *Perspectives: The International Dyslexia Association*, 23(4), 29-33.
- Ortiz, M. R. (2004). *Manual de Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Reschly, D. J., y Hosp, J. L. (2004). State SLD identification policies and practices. *Learning Disability Quarterly*, 27, 197-213.
- Rodríguez, R. (Dir., 2004). *Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastornos en el Lenguaje Oral y Escrito*. Extremadura: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Román, F. (coord., 2008). *Actualización en dislexia del desarrollo guía para profesores y orientadores de primaria*. Murcia: Consejería de Educación Ciencia e Investigación.
- Romero, J. F., y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: ubicación de criterios diagnósticos. Vol I. Definición, Características y Tipos*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Romero, J. F., y Lavigne, R. (2006). *Dificultades en el aprendizaje: ubicación de criterios diagnósticos. Vol II. Procedimientos de evaluación y diagnósticos*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Siegel, L. S. (2003). IQ-Discrepancy definitions and the diagnosis of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 1-4.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., y Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve students achievement. Review of research. *Psychology in the Schools*, 42, 795-819.
- Vaughn, S., y Fuchs, L. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to intervention: The promise and potential problems. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 18(3), 137-146.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D. M., Small, S., y Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157-169.
- Vila, R., y Neus, M. (2008) *Materiales de formación para profesores: Modulo 1 la atención a la diversidad*. Illes Balears: Servei de formació permanent del professorat, Direcció general d'innovació i formació del professorat, Conselleria d'Educació i Cultura.



DIVORCIO CONFLICTIVO Y CONSECUENCIAS EN LOS HIJOS: IMPLICACIONES PARA LAS RECOMENDACIONES DE GUARDA Y CUSTODIA

HIGH-CONFLICT DIVORCE AND CONSEQUENCES IN CHILDREN: IMPLICATIONS FOR RECOMMENDATIONS ABOUT CUSTODY ARRANGEMENTS

Mila Arch Marin
Universidad de Barcelona

La situación de ruptura familiar es actualmente una realidad cotidiana en nuestro país y frecuentemente requiere de la intervención de los psicólogos tanto desde el ámbito pericial como del clínico. Sin embargo, las publicaciones y estudios específicos sobre la materia aun son escasos en la producción científica española. En la presente revisión se presenta información básica y los principales datos actualizados sobre divorcios conflictivos y sus posibles repercusiones en los niños, aportando pautas y consideraciones de utilidad práctica para los profesionales que atienden estas situaciones y que puedan guiarles en sus recomendaciones contribuyendo a la prevención de perjuicios en los niños.

Palabras clave: Divorcio, Conflicto, Hijos, Guarda y custodia,

The situation of familiar rupture is at present a daily reality in our country and it frequently requires the intervention of either the forensic and clinical psychologists. Nevertheless, publications and specific studies on the matter are still scarce in the Spanish scientific production. In this review, we present the principal updated information on conflict divorces and their possible repercussions in the child, providing rules and practical considerations for the professionals who look after these situations and that could guide them in their recommendations, contributing to the damage prevention in children.

Key Words: Divorce, Conflict, Children, Child custody.

La situación de ruptura familiar en España es una realidad cotidiana que afecta a un gran número de familias. Sin duda, la preocupación más generalizada en los distintos operadores que participamos profesionalmente en estas situaciones se encuentra en tratar de favorecer la adaptación de los menores a la nueva situación y prevenir, en la medida de lo posible, la aparición de dificultades o trastornos psicopatológicos que interfieran en su correcto desarrollo y evolución (Arch, 2008).

Tomando como referencia los datos más recientes ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008), estimamos que sólo en el año 2007, más de 100.000 niños se enfrentaron a la ruptura conyugal de sus padres. Durante muchos años, se ha tendido a considerar que el divorcio suponía una situación traumática que tenía consecuencias negativas en la evolución y desarrollo de los niños (Kelly, 2000). Sin embargo, a medida que la producción científica provenía de estudios realizados con una base metodológica más sólida, se evidenciaron diversos factores concretos influyentes en ese resultado negativo, entre los que resulta especialmente significativo, la influencia de la exposición a con-

flictos interparentales. De hecho, autores como Camara y Resnick (1988) informaron que los hijos de padres divorciados que no se encuentran expuestos a conflictividad presentan mejores niveles de ajuste a largo plazo que los niños cuyos padres permanecen juntos en una convivencia con alto nivel de conflictividad.

Entre los conflictos más difíciles de resolver en los procesos de ruptura familiar y que mayor ansiedad genera a todos los miembros de la familia, especialmente a los niños, se encuentran los conflictos sobre la pauta de contacto y relación a establecer entre los progenitores y sus hijos tras la separación o divorcio (Galatzer-Levy & Kraus, 1999; Johnston & Campbell, 1988); este tipo de conflictos suponen actualmente un importante problema de salud pública (Lebow, 2003). En nuestro país, apreciando las cifras ofrecidas por el Consejo General del Poder Judicial (2008) de las 141.108 separaciones y divorcios tramitados durante el año 2007, el 61,78% fueron resueltos en procedimientos contenciosos, por tanto, más de la mitad de las familias legalmente casadas que regularon su ruptura, probablemente disputaron judicialmente la guarda y custodia de sus hijos y/o el régimen de visitas que debía establecerse, a este porcentaje debe unirse el de las rupturas de relaciones de convivencia, dato que todavía no es contemplado en las estadísticas consultadas. Este tipo de desacuerdo interparental conlleva el posicionamiento de los menores en el centro



mismo del conflicto, encontrándose documentado el efecto negativo que les supone a los niños su exposición a las controversias sobre la custodia (e.g. Johnston, 1993,1994).

En los divorcios conflictivos es frecuente que las disputas interparentales se mantengan durante diversos años, permaneciendo los integrantes de la familia en una situación traumática durante un espacio de tiempo considerable. Una de las razones por las que el divorcio puede ser particularmente estresante para los niños es la probabilidad de que sea precedida y seguida por un período de conflicto interparental (Amato y Keith, 1991); sin embargo, aunque se ha constatado que la hostilidad entre los padres disminuye significativamente en los tres años posteriores al divorcio (Bacon y McKenzie, 2004; Emery, 1999; Maccoby y Mnookin, 1992; McIntosh y Long, 2005; Whiteside, 1998), entre el 5% y el 12% se mantienen en niveles de conflicto muy altos tras ese período (Fischer, De Graaf, & Kalmijn, 2005; King y Heard, 1999; Maccoby y Mnookin, 1992). Estos mismos porcentajes citan Mitcham-Smith y Henry (2007) al referirse al número de parejas que entran en un *ciclo perpetuo* de alto conflicto y que utilizan los juzgados como medio para el mantenimiento de sus controversias, entrando en un círculo vicioso que satura los tribunales, supone una enorme carga económica a los progenitores y contribuye al mantenimiento de la percepción de la pareja como un enemigo, dificultando la posibilidad de establecer una comunicación positiva. Diversos autores (Amato y Keith, 1991; Emery, 1999; Hetherington, 1999) han afirmado que los niños que más sufren son los que además de enfrentarse a la ruptura familiar, se ven sometidos a estos conflictos interparentales que perduran tras el divorcio. El peor efecto del mantenimiento de esta situación es el que sufren los menores al verse posicionados de forma continuada en el centro de los enfrentamientos entre sus padres (Kelly, 2002; Kirkland, 2004; Ramsey, 2001; Weinstein, 1997), propiciado porque frecuentemente el niño es el último enlace interprogenitores para el mantenimiento de las disputas (Emery, 1999; Wallerstein & Corbin, 1999).

DIVORCIO Y CONFLICTO: LOS EFECTOS EN LOS NIÑOS

Los efectos que puede suponer a los niños verse inmersos en la experiencia del divorcio altamente conflictivo de sus padres, se han determinado como de impacto devastador, traumático y extremadamente estresante (Bo-

yan Termini, 1999; Mason, 1999; Ramsey, 2001), asociándose a una mayor presencia de problemas de salud mental (Davies & Cummings, 1994; Grych & Fincham, 1990). A ello, se une la evidencia de que estos conflictos erosionan con facilidad la relación entre los hijos y uno o ambos progenitores (Elrod, 2001; Ramsey, 2001). Asimismo, se ha descrito una relación significativa entre factores de riesgo- como el alto conflicto familiar- y el establecimiento de disfunciones fisiológicas en respuesta al estrés experimentado, que podrían mantenerse de forma estable en la adultez y contribuir en el desarrollo de patologías como la hipertensión, enfermedades coronarias y enfermedades infecciosas (Markovitz & Matthews, 1991)

Las diferentes líneas de investigación que han explorado la relación entre alto nivel de conflicto en el periodo de divorcio o post-ruptura y el bienestar de los niños ponen de manifiesto que:

- ✓ El alto nivel de conflicto potencia el riesgo de efectos negativos tanto para los niños como para los adultos durante y después del divorcio (Lebow, 2003). En el caso de los menores, en función de sus características personales y otros factores mediadores se manifestaran de forma internalizante (e.g. depresión) o externalizante (e.g. problemas de conducta). Asimismo, en el caso de los adultos, pueden apreciarse una variedad de repercusiones asociadas (depresión, trastornos de ansiedad, problemas de autoestima, etc)
- ✓ Para los niños que se enfrentan a la ruptura familiar, el aspecto más estresante es la exposición a los conflictos de sus padres (Wolchik, Ruhlman, Braver & Sandler, 1989).
- ✓ El conflicto interparental es el único predictor más fuerte de inadaptación infantil en casos de divorcio (Amato, 1993,2001; Amato & Keith, 1994).
- ✓ Es frecuente la relación entre la exposición a estas situaciones y diversos tipos de trastornos psicopatológicos, con elevaciones significativas del estrés y de ansiedad, tanto en los niños como en los adultos (Grych & Fincham, 1990). En general, se asocia a efectos nocivos en el funcionamiento de los niños y adolescentes inmersos en esa situación (Gould, 1998; Otto, Buffington-Vollum, y Edens, 2003).
- ✓ Se han indicado perturbaciones en la regulación afectiva o los mecanismos de excitación emocional en niños pequeños expuestos a violencia interparen-



tal grave o a conflicto parental repetitivo (DeBellis, 1997; Lieberman y Van Horn, 1998).

- ✓ Los efectos negativos en los niños derivados de la exposición al conflicto interparental (e.g. depresión) se han observado hasta la edad adulta (Schmidtgall, King, Zarski, & Cooper, 2000).
- ✓ Entre los efectos a largo plazo, se han descrito efectos en la salud física propiciados por la exposición a los conflictos interparentales (Katz & Gottman, 1997; Luecken & Fabricius, 2003; Michael, Torres & Seemann, 2007).

En el extremo de la conflictividad interparental se encuentran las situaciones de violencia familiar, la exposición de los niños a estas situaciones abusivas es altamente nociva pudiendo provocarles diferentes consecuencias físicas y psicológicas, y propiciar ciertos aprendizajes vicarios por parte de los menores en relación a los roles que están percibiendo en su entorno más próximo (McDonald & Jouriles, 1991; Otto & cols., 2003; Patró & Limiñana, 2005). En estos casos, el menor corre un riesgo evidente de sufrir a su vez un maltrato directo sobre su persona (Chanberlain, 2001; Dowd, Kennedy, Knapp & Stalbaumer-Rouyer, 2002; Edleson, 1999; Feerick & Haugaard, 1999); asimismo, es importante recordar que un/a menor no tiene que ser maltratado físicamente para que se considere que está sufriendo daño debido a la violencia doméstica (Olaya, Tarragona, de la Osa & Ezpeleta, 2008), por ejemplo, en investigaciones con hijos de mujeres que habían sido objeto de maltrato por su pareja, se informó que la exposición de un menor al maltrato de su madre se asociaba de forma significativa a los problemas de comportamiento del/la niño/a - tanto en presencia como en ausencia de solapamiento de maltrato infantil directo- (Kernic, Wolf, Holt, McKnight, Huebner, & Rivara, 2003).

Aunque de forma más larvada, también encontramos en el extremo de la conflictividad inter-parental los procesos que pueden conllevar al menor al padecimiento del denominado Síndrome de Alienación Parental (Gardner, 1985); algunos autores (e.g.: Gerber & Biringer, 2006) han señalado el conflicto parental como el mejor predictor de que se produzca alienación parental. Los efectos de encontrarse en esta situación supone un gran perjuicio a los menores y un efecto absolutamente negativo sobre la relación parento-filial (O'Donohue, Beitz & Cummings, 2008). Los deterioros derivados del

daño en las relaciones paterno-filiales, persisten en la edad adulta (Furstenberg, Hoffman, y Shrestha, 1995; Lye, Klepinger, Hyle, & Nelson, 1995).

PUNTOS DE INTERÉS PARA LA VALORACIÓN DEL CONFLICTO INTER-PARENTAL

La bibliografía científica también aborda cuestiones relacionadas con aspectos como el tipo concreto de conflicto, la forma de expresión o la forma de resolución, a fin de comprender en mayor medida esta variable multidimensional y como forma de tratar de delimitar el tipo de repercusión que es esperable en los menores (Drapeau, Gagné, Saint-Jacques, Lépine & Ivers, 2009). Así, aunque sin duda la frecuencia de exposición es un factor de riesgo muy importante, éste por sí solo no es el elemento de mayor impacto, resultando acreditado que el tipo de conflicto puede tener un mayor peso en la explicación de las consecuencias nocivas (Canton & Justicia, 2000), resaltan especialmente aquellos conflictos que se encuentran centrados en el niño -como la disputa por la custodia- y los que le hacen sentirse amenazado físicamente - e.g. los que conllevan violencia física- (Cummings, Initals, Goeke-Morey & Papp, 2001; Hetherington, 1999).

La forma de expresión del conflicto y su relación con los posibles efectos negativos en los hijos también ha sido objeto de investigación. Los progenitores, a nivel básico, pueden mostrar sus conflictos de forma abierta o cerrada; en el primer caso, apreciamos que pueden comprender conductas físicas y/o verbales, con expresión de diversas emociones y actitudes (e.g.: beligerancia, desprecio, burla...) y comportamientos diferentes (e.g.: gritar, insultar, amenazar, pegar...). En los casos en que estas manifestaciones de agresividad se encuentran presentes, la tendencia observada en los menores es hacia las problemáticas asociadas con la externalización de problemas (Buehler, Anthony, Krishnakumar, Stone, Gerard, & Penberton, 1997). Sin embargo, el conflicto también puede manifestarse de forma encubierta incluyendo estrategias pasivo-agresivas, más o menos sutiles, tales como tratar de convencer al niño de la bondad de los propios argumentos sobre la disputa interparental, utilizar a los niños para obtener información acerca del otro padre, usar al niño como mensajero o denigrar al otro progenitor en presencia del niño; en estos casos se aprecia más una tendencia a la internalización de los problemas (Buehler & cols. 1997).



En relación a los temas concretos conflictivos tras el divorcio, las investigaciones realizadas con padres y madres divorciados (e.g.: Bonach, 2005) indican como principales motivos: los desacuerdos referidos a las pautas educativas y de crianza, enfrentamientos por el uso por parte de un progenitor del niño como mensajero, problemas por la forma en que el progenitor se relaciona con el niño, personalidad difícil de la ex pareja, que el menor conviva con la nueva pareja de sus progenitores y la falta de competencia parental. Se encontró una variación significativa en función del género del progenitor, de forma que únicamente las madres expresaban su preocupación respecto a que el padre pudiese estropear al hijo; mientras que únicamente los padres, expresaron la falta de control respecto a sus propios hijos, a causa de la madre.

Finalmente, es importante tomar en consideración la forma en que la pareja intenta resolver sus conflictos (Johnston, 1994). Antes del divorcio, los progenitores podían recurrir a dos estrategias básicas para la resolución de sus desacuerdos; la primera, de carácter positivo, sería el intento de resolución por la vía del diálogo y la negociación; en la segunda, las parejas recurrirían a métodos negativos de resolución como la evitación del conflicto o la agresión verbal y/o física. Según refieren O'Donohue, Beitz & Cummings (2008), es muy probable que los progenitores, tras el divorcio, sigan usando las mismas estrategias para tratar sus conflictos, por ello, es recomendable la evaluación de este aspecto en la valoración de las pautas de contacto adecuadas para los menores y para el correcto asesoramiento a la familia (AACAP, 1997; APA, 1994; Gould, 1998).

SISTEMAS DE CUSTODIA Y PAUTAS DE VISITAS EN DIVORCIOS CONFLICTIVOS

Una de las cuestiones más complejas y controvertidas en las valoraciones periciales para la recomendación de un sistema de guarda y custodia -custodia exclusiva vs custodia compartida-, y/o para la de una pauta de visitas respecto al progenitor no custodio, se encuentra precisamente en estas familias que presentan conflictividad interparental. Las regulaciones jurídicas estadounidenses así lo han recogido de forma explícita en algunos estados (e.g.: Michigan Custody Act de 1970). En nuestro país, desde la más reciente modificación de la Ley del Divorcio (Ley 15/2005, Art. 92 CC), la regulación también indica la inviabilidad de establecer un sistema de tenencia compartida de los hijos en los casos en que

exista violencia física, psíquica o sexual sobre el otro cónyuge o sobre los hijos.

Desde nuestra disciplina, los indicadores de inconveniencia de sistemas de tenencia amplios que implica la necesidad de ejercer una coparentabilidad responsable también ha sido remarcada (Coller, 1988; Sthal, 1994); algunos autores (Johnston, 1994; Tschann, Jonsthor, Kline & Wallerstein, 1989) han sugerido que los sistemas amplios que implican un mayor contacto interparental puede generar un aumento de los conflictos. Sin embargo, tal como señalan Fabricius & Luecken (2007) aunque se han acreditado tanto los beneficios del amplio contacto de los niños con ambos progenitores tras el divorcio, como los negativos efectos de la exposición de los menores a los conflictos interparentales, poco se sabe aún acerca de la posible interacción de estos dos factores.

Algunos autores proponen que en los casos en que existan evidencias de alto conflicto se limiten las visitas con el progenitor no custodio como estrategia para evitar al niño el perjuicio de su exposición (e.g.: Amato & Rezac, 1994; Johnson, Kline, & Tschann, 1989). No obstante, los resultados obtenidos por Fabricius & Luecken (2007) sugieren que la combinación de alto conflicto y poco contacto con el progenitor no custodio supone un mayor riesgo para el menor que queda expuesto a los efectos de ambos factores; el autor puntualiza que en los casos en que el mayor tiempo de contacto conlleve un aumento de conflicto, los beneficios del primer factor quedarían anulados.

En el momento de valorar la conveniencia de un sistema de guarda y custodia o de régimen de visitas en una ruptura conflictiva, también resulta de especial interés conocer las trayectorias que pueden seguir estas familias y cuyo análisis ha sido iniciado por los investigadores en la materia. Así, algunos autores indican una alta probabilidad de que un alto nivel de conflicto en el momento de la ruptura tienda a disminuir con el paso del tiempo (Emery, 1999; Fischer, De Graaf, & Kalmijn, 2005; Maccoby y Mnookin, 1992). Sin embargo, otros autores (e.g. Graham, 1997) han evidenciado que algunos casos se desvían de esta tendencia, identificando hasta cinco patrones relacionales entre los progenitores tras la ruptura, a partir de los cuales se reconocen pautas que implican el cese relacional gradual, una pauta estable y normalizada, un deterioro relacional o una trayectoria errática caracterizada por cambios y fluctuaciones en la relación interparental; la estimación del tipo de trayectoria que puede seguir la familia puede ayudar al técnico



en su proceso de toma de decisiones. Los factores que pueden resultar influyentes en la evolución tras la disolución conyugal se encuentran descritos en estudios como el de Bonach (2005) realizado con progenitores que se habían enfrentado por la custodia de sus hijos en el momento de la ruptura y que llevaban más de tres años divorciados, sus resultados sugieren que la satisfacción con las medidas económicas instauradas para el mantenimiento de los niños, el perdón del otro y un bajo nivel de hostilidad en el proceso de divorcio, prevé la cooperación interparental en beneficio de los hijos. Entre ellos, según indica la autora, el perdón, resultaba el predictor más fuerte de viabilidad de coparentabilidad.

Finalmente, cabe considerar la posibilidad de que parejas que mantienen conflictos entre ellos puedan mostrarse capaces de algún grado de cooperación en beneficio de sus hijos, en opinión de Camara y Resnick (1988) ello ofrece hasta cuatro tipologías diferenciales que requieren de diferentes estructuras y posibles inter-

venciones, la tabla 1 recoge los estratos definidos por los autores y las consideraciones que, en nuestra opinión, pueden derivarse en función de estas variables.

Como puede apreciarse, las recomendaciones de pautas de contacto post ruptura en casos de divorcio de alta conflictividad entrañan una alta dificultad técnica que conlleva la necesidad de una evaluación amplia de todos los factores, que permitan aproximar una estimación de la probabilidad de que los progenitores se muestren capaces de mantener a sus hijos al margen de los conflictos interparentales. Únicamente con una amplia evaluación y desde una perspectiva "caso a caso" podremos facilitar asesoramiento que facilite la toma de decisión sobre la custodia en beneficio de los menores implicados.

Tanto a nivel preventivo como paliativo, es necesario potenciar en nuestro país el desarrollo de intervenciones psicoeducativas y programas de mediación familiar que promuevan la cooperación y contribuyan eficazmente a la reducción del conflicto interparental.

TABLA 1
TIPOLOGÍAS DE FAMILIA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CONFLICTO Y DE COOPERACIÓN.
ADAPTADO (CAMARA Y RESNICK, 1988)

CONFLICTO	COOPERACIÓN	CARACTERÍSTICAS	RECOMENDACION
ALTO	ALTA	Progenitores que presentan resentimiento mutuo pero que son capaces de hablar de las cuestiones relativas a los hijos. Cuando tenían desavenencias procuraban que los niños no estuviesen presentes Funcionan mejor con acuerdos muy estructurados y ritualizados.	Puede instaurarse un sistema de tenencia compartida siempre que se encuentre altamente estructurado. En caso de dificultades concretas pueden beneficiarse de un proceso de mediación familiar y/o un asesoramiento técnico puntual.
ALTO	BAJA	Los padres se mantienen enredados en sus desavenencias dedicando una alta energía a ello. Se critican abiertamente de forma mutua tanto en sus formas de ser y sus funciones parentales. El/los niño/os acostumbran a ser centro de sus disputas. Discuten delante del menor, los desacuerdos sobre custodia o visitas y también las pautas educativas de cada progenitor.	El sistema de contacto y comunicación que se establezca debe estar altamente estructurado y evitar de forma activa que suponga encuentros de los progenitores en los intercambios. Estas familias necesitarían disponer de atención especializada.
BAJO	BAJA	Progenitores que procuran evitarse mutuamente y hacer sus vidas al margen del otro. Si alguna vez discuten es por algún desacuerdo sobre los hijos, no sobre ellos mismos. En general no desean mantener contacto con el otro progenitor, ello dificulta el conocimiento y atención de cuestiones importantes de los hijos.	El sistema de contacto y contacto debe estar altamente estructurado en la modalidad que se decida. Resulta muy conveniente la participación de los padres en un programa psico-educativo.
BAJO	ALTA	Los progenitores mantienen una relación positiva, apoyándose y respetándose mutuamente. Toman de forma conjunta las decisiones que afectan a sus hijos y son muy flexibles en las pautas de contacto y comunicación.	Sin recomendaciones específicas.



REFERENCIAS

- American academy of child and adolescents psychiatry. (1997). Practice parameters for child custody evaluation. Disponible en: <http://www.aacap.org/galleries/PracticeParameters/Custody.pdf>
- American Psychological Association (1994). Guidelines for child custody evaluations in divorce proceedings. *American Psychology*, 49, 677-680.
- Amato, P. (1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 23-28.
- Amato, P.R. & Keith, B. (1994) Life-span adjustment of children to their parents divorce. *The future of children*, 4, 143-164
- Amato, P.R. (2001). *Clinician's guide to child custody evaluations*. New York: Wiley.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110 (1), 26-46.
- Amato, P. R., & Rezac, S. (1994). Contact with nonresidential parents, interparental conflict, and children's behavior. *Journal of Family Issues*, 15, 191-207.
- Arch, M. (2008). *La intervención de los psicólogos forenses en las evaluaciones de la guarda y custodia de los niños* (Tesis doctoral, Facultad de Psicología, 2008). Disponible en <http://www.tdx.cat/TDX-1103108-114532>
- Bacon, B. L., & McKenzie, B. (2004). Parent education after separation-divorce impact of the level of parental conflict on outcomes. *Family Court Review*, 41(1), 85-98.
- Bonach, K. (2005). Factors contributing to quality coparenting: Implications for family policy. *Journal of Divorce & Remarriage*, 43(3-4), 79-103.
- Boyan, S. B., & Termini, A. M. (1999). *Cooperative parenting and divorce*. Atlanta, GA: Active Parenting Publishers.
- Buehler, C., Anthony, C., Krishnakumar, A., Stone, G., Gerard, J., & Penberton, S. (1997). Interparental conflict and youth problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 6 (2), 233-247.
- Camara, K.A. & Resnick, G. (1988). Interparental conflict and cooperation: factors on moderating children's post-divorce adjustment. En E.M. Hetherington & J.D. Arasteh (Eds.). *Impact of divorce stepparenting, sand stepparenting on children* (pp. 169-195). Hillsdale, MJ: Erlbaum.
- Canton, J. & Justicia, M.D. (2000). Procesos familiares, cambios ecologicos y adaptación de los hijos. En J. Cantón, M.R. Cortés & M.D. Justicia.(Eds). *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos* (pp. 161-201) Madrid: Ediciones Pirámide.
- Chamberlain, L. (2001). Domestic violence and child abuse: Ten lessons learned in rural Alaska *Policy & Practice of Public Human Services*, 59, 32-38.
- Coller, D. R. (1988). Joint custody: Research, theory, and policy. *Family process*, 27(4), 459-469
- Consejo General del Poder Judicial (2008). *La justicia dato a dato*. Disponible en: <http://www.poderjudicial.es>
- Cummings, E. M., Inital, M. E., Goeke-Morey, M. C., & Papp, L. M. (2001). Couple conflict, children, and families: It's not just you and me, babe. En A. Booth, A. C. Crouter, & M. Clements (Eds.). *Couples in conflict* (pp. 117-148). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Drapeau, S., Gagné, M.H., Saint-Jacques, M.C., Rachel Lépine, R. & Ivers, H. (2009). Post-Separation Conflict Trajectories: A Longitudinal Study. *Marriage & Family Review*, 45, 353-373.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- DeBellis, M.D. (1997), Posttraumatic stress disorder and acute stress disorder. En R.T. Ammerman & M. Hersen (Eds.). *Handbook of Prevention and Treatment with Children and Adolescents: Intervention the Real World Context* (pp.455-494). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Dowd, M.D., Kennedy C., Knapp, J. Stalbaumer-Rouyer, J. (2002). Mothers' and health care providers' perspectives on screening for intimate partner violence in a pediatric emergency department. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, 156, 794-799.
- Edleson, J. L. (1999). The overlap between child maltreatment and woman battering. *Violence Against Women*, 5 (2), 134-154.
- Emery, R. E. (1999). *Marriage, divorce, and children's adjustment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elrod, L. D. (2001) Reforming the system to protect children in high conflict custody cases. *William Mitchell Law Review*, 28, 368-373
- Fabricius, W.V. & Luecken, L.J. (2007). Postdivorce living arrangements, parent conflict, and long-term physical health correlates for children of divorce. *Journal of fa-*



- mily psychology*, 21 (2), 195-205.
- Feerick, M. M., & Haugaard, J. J. (1999). Long-term effects of witnessing marital violence for women: The contribution of childhood physical and sexual abuse. *Journal of Family Violence*, 14, 377-398.
- Fischer, T. F., De Graaf, P. M., & Kalmijn, M. (2005). Friendly and antagonistic contact between former spouses after divorce: Patterns and determinants. *Journal of Family Issues*, 26 (8), 1131-1163.
- Furstenberg, E. F., Jr., Hoffman, S. D., & Shrestha, L. (1995). The effects of divorce on intergenerational transfers: New evidence. *Demography*, 32, 319-333.
- Galatzer-Levy, R.M. & Kraus, L. (1999). *The scientific basis of child custody decisions*. New York: Wiley
- Gardner, R. A. (1985). Recent trends in divorce and custody litigation. *Academy forum*, 29 (2) 3-7.
- Gerber, J. & Biringen, A. (2006). Perceived parent-child alienation. Empirical assessment of parent-child relationships within divorced and intact families. *Journal of divorce and remarriage*, 45 (3-4), 131-156.
- Gould, J.W. (1998). *Conducting scientifically crafted child custody evaluations*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Graham, E. E. (1997). Turning points and commitment in post-divorce relationships. *Communication Monographs*, 64 (4), 350-368.
- Grych, J.H. & Fincham, F.D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108, 267-290.
- Hetherington, M. E. (1999). Should we stay together for the sake of the children? En E. M. Hetherington (Ed.) *Coping with divorce, single parenting, and remarriage, a risk and resilience perspective* (pp. 93-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Instituto Nacional de Estadística, (2008). *Estadística de nulidades, separaciones y divorcios*. Disponible en: http://www.ine.es/inebmenu/mnu_justicia.htm
- Johnston, J.R. (1993). Children of divorce who refuse visitation. En C.E. Depner y J.H. Bray (Eds.) *Nonresidential parenting: new vistas in family living* (pp. 109-135). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnston, J.R. (1994). High.conflict divorce. *Future of children*, 4 (1), 165-182.
- Johnston, J.R. & Campbell, L.E. (1988). *Impasses of divorce: the dynamics and resolution of family conflict*. New York: Free Press.
- Johnson, J. R., Kline, M., & Tschann, J. M. (1989). Ongoing postdivorce conflict: Effects on children of joint custody and frequent access. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 576-592.
- Kelly, J. (2000) Children's Adjustment in Conflicted Marriage and Divorce: A Decade Review of Research. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 39 (8), 963-973.
- Kelly, J. B. (2002). Psychological and legal interventions for parents and children in custody and access disputes: Current research and practice. *Virginia Journal of Social Policy & the Law*, 10 (1), 129-163.
- Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1997). Buffering children from marital conflict and dissolution. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 157-171.
- Kernic, M. A., Wolf, M. E., Holt, V. L., McKnight, B., Huebner, C. E., & Rivara, F. P. (2003). Behavioral problems among children whose mothers are abused by an intimate partner. *Abuse & Neglect*, 27 (11), 1231-46
- King, V., & Heard, H. E. (1999). Nonresident father visitation, parental conflict, and mother's satisfaction: What's best for child well-being?. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (2), 385-396.
- Kirkland, K. (2004). Advancing ADR in Alabama: 1994-2004: Efficacy of post-divorce mediation and evaluation services. *The Alabama Lawyer*, 65, 186.
- Lebow, J. (2003). Integrative family therapy for disputes involving child custody and visitation. *Journal of Family Psychology*, 17 (1), 181-192.
- Lebow, J. & Newcomb Rekart, K. (2007). Integrative Family Therapy for High-Conflict Divorce With Disputes Over Child Custody and Visitation. *Family Process*, 46 (1), 79-91.
- Ley 15/2005, De 8 De Julio, Por La Que Se Modifican El Código Civil y La Ley De Enjuiciamiento Civil En Materia De Separación y Divorcio (2005). *Boletín Oficial del Estado*, 163, 24458 - 24461
- Lieberman, A.F. & Van Horn, P. (1998). Attachment, trauma and domestic violence. Implications for child custody. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 7 (2), 423-443.
- Luecken, L. J., & Fabricius, W. V. (2003). Physical health vulnerability in adult children from divorced and intact families. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 221-228.
- Lye, D. N., Klepinger, D. H., Hyle, P. D., & Nelson, A. (1995). Childhood living arrangements and adult children's relationships with their parents. *Demography*, 32, 261-280



- Maccoby, E. E., & Mnookin, R. H. (1992). *Dividing the child: Social and legal dilemmas of custody*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Markovitz, J. H., & Matthews, K. A. (1991). Platelets and coronary heart disease: Potential physiologic reaction. *Psychosomatic Medicine*, 53, 643-668.
- Mason, M. A. (1999) *The custody wars: Why children are losing the legal battle and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- McDonald, R. y Jouriles, E.N. (1991). Marital aggression and child behaviors problems. *The Behavior Therapist*, 14, 189-192.
- McIntosh, J., & Long, C. (2005). Current findings on Australian children in postseparation disputes: Outer conflict, inner discord. *Journal of Family Studies*, 11(1), 99-109.
- Michael, K.C., Torres, A. & Seemann, E.A. (2007). Adolescents' health habits, coping styles and self-concept are predicted by exposure to interparental conflict. *Journal of divorce and remarriage*, 48 (1-2), 155-174
- Michigan Custody Act de 1970. Disponible en : <http://www.legislature.mi.gov/documents/mcl/pdf/mcl-Act-91-of-1970.pdf>
- Mitcham-Smith, M. & Henry, W.J. (2007) High-conflict divorce solutions: parenting coordination as an innovative co-parenting intervention. *The family Journal*. 15 (4), 368-373.
- O'Donohue, W., Beitz, K. & Cummings, N. (2008) A model for constructs relevant to child custody evaluations. *Journal of forensic Psychology practice*, 7 (4), 125-139.
- Olaya, B., Tarragona, M.J., de la Osa, N. & Ezpeleta, L. (2008). Protocolo de evaluación de niños y adolescentes víctimas de la violencia doméstica. *Papeles del psicólogo*, 29 (1), 123-135.
- Otto, R. K., Buffington-Vollum, J. K., & Edens, J. F. (2003). Child custody evaluation: Research and practice. En I. B. Weiner (Series Ed.) & A. Goldstein (Vol. Ed.), *Comprehensive handbook of psychology: Vol. 11. Forensic psychology* (pp. 179-208). New York: Wiley.
- Patró, R. & Limiñana, R.M. (2005) Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de Psicología*, 21 (1), 11-17
- Ramsey, S. H. (2001). The wingspread report and action plan: Highconflict custody cases: Reforming the system for children. *Family Court Review*, 39, 146-152.
- Stahl, P. M. (1994). *Conducting child custody evaluations a comprehensive guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schmidtgall, K., King, A., Zarski, J. & Cooper, J. (2000). The effects of parental conflict on later child development. *Journal of divorce and remarriage*, 33 (1/2), 149-157
- Tschann, J. M., Johnston, J. R., Kline, M., & Wallerstein, J. S. (1989). Family process and children's functioning during divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 51 (2), 431-444.
- Wallerstein, J. S., & Corbin, S. B. (1999). The child and the vicissitudes of divorce. En R. M. Galatzer-Levy & L. Kraus (Eds.), *The scientific basis of child custody decisions* (pp. 73-95). Mahwah, NJ: John Wiley & Sons.
- Weinstein, J. (1997). And never the twain shall meet: The best interests of the children and the adversary system. *Miami Law Review*, 52, 133-175.
- Whiteside, M. F. (1998). The parental alliance following divorce: An overview. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24 (1), 3-24.
- Wolchik, S.A., Ruhlman, L.S., Braver, S.L. & Sandler, I.N. (1989). Social support of children of divorce: direct and stress buffering effects. *American journal of community psychology*, 17 (4), 485-501.



CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS A LARGO PLAZO DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

LONG-TERM PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF CHILD SEXUAL ABUSE

Noemí Pereda Beltran
Universitat de Barcelona

El objetivo de este trabajo es ofrecer una revisión actualizada de las principales consecuencias psicológicas a largo plazo encontradas en los estudios llevados a cabo con víctimas de abuso sexual infantil en la última década. Se clasificaron los distintos síntomas en cinco categorías: problemas emocionales, problemas de relación, problemas funcionales, problemas de adaptación y problemas sexuales. Los resultados confirman la gravedad de los problemas que pueden presentar estas víctimas y su extensión a lo largo del ciclo evolutivo, siendo necesario que los profesionales sean capaces de detectar estas problemáticas para poder intervenir en estos casos de forma adecuada y eficaz.

Palabras clave: Abuso sexual, Infancia, Victimización, Psicopatología, Consecuencias a largo plazo.

The main aim of the present study is to offer an update of the long-term consequences of child sexual abuse found in current empirical studies in the last decade. Psychological symptoms were classified as follows: emotional problems, relationship problems, functional problems, adaptation problems and sexual problems. Results confirmed the serious difficulties developed by these victims through the years. Psychologists need to know these problems to detect sexual abuse and effectively intervene with its victims.

Key words: Sexual abuse, Childhood, Victimization, Psychopathology, Long-term consequences.

Los estudios epidemiológicos realizados en nuestro país (López, 1994; De Paúl, Milner y Múgica, 1995; Pereda y Forns, 2007) muestran que el abuso sexual infantil es un problema más extendido de lo que previamente podría estimarse, que suele ir acompañado de un importante malestar psicológico en la gran mayoría de víctimas.

Las consecuencias psicológicas que se han relacionado con la experiencia de abuso sexual infantil pueden perdurar a lo largo del ciclo evolutivo y configurar, en la edad adulta, los llamados efectos a largo plazo del abuso sexual (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2000). También es posible que la víctima no desarrolle problemas aparentes durante la infancia y que éstos aparezcan como problemas nuevos en la adultez (Beitchman, Zucker, Hood, DaCosta, Akman y Cassavia, 1992).

Se habla de efectos a largo plazo cuando éstos se encuentran a partir de los dos años siguientes a la experiencia de abuso (Browne y Finkelhor, 1986), presentándose aproximadamente en un 20% de las víctimas de abuso sexual infantil (López, 1994).

Los efectos a largo plazo son, comparativamente, menos frecuentes que las consecuencias iniciales, sin

embargo el abuso sexual infantil constituye un importante factor de riesgo para el desarrollo de una gran diversidad de trastornos psicopatológicos en la edad adulta (Flitter, Elhai y Gold, 2003). La información actualmente disponible tampoco permite establecer en esta etapa vital un único síndrome específico, o conjunto de síntomas diferenciados, asociado a la experiencia de abuso sexual, afectando éste a diferentes áreas de la vida de la víctima (Cantón y Cortés, 1998); así como no permite confirmar la existencia de una relación determinística entre la experiencia de abuso sexual infantil y la presencia de problemas psicológicos en la edad adulta, existiendo múltiples variables que parecen incidir en esta relación (Browning y Laumann, 2001). Los efectos a largo plazo del abuso sexual infantil han sido considerados especulativos (Noguerol, 1997), destacando la dificultad que entraña su estudio, especialmente al ser comparados con las consecuencias iniciales, y principalmente dada su interacción con otro tipo de factores relacionados con el paso del tiempo (López, 1993).

Algunos autores constatan una peor salud mental general en víctimas de abuso sexual infantil, con una mayor presencia de síntomas y trastornos psiquiátricos (Fleming, Mullen, Sibthorpe y Bammer, 1999; Peleikis, Mykletun y Dahl, 2005). Otros estudios, realizados con víctimas de malos tratos infantiles, incluyendo el abuso sexual, confirman una probabilidad cuatro veces mayor

Correspondencia: Noemí Pereda Beltran. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Pg. Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. España. E-mail: npereda@ub.edu



de desarrollar trastornos de personalidad en estas víctimas que en población general (Johnson, Cohen, Brown, Smailes y Bernstein, 1999; Vitriol, 2005). Estudios como el de Bersntein, Stein y Handelsman (1998), han concluido que, al contrario que en los demás tipos de maltrato infantil, el abuso sexual no correlaciona con ningún trastorno de personalidad en específico, si bien, en cierta medida lo hace con todos ellos.

Existen variables que pueden incidir en el desarrollo de problemas psicológicos en víctimas de abuso sexual infantil (e.g., ambiente familiar disfuncional), si bien la mayoría de estudios siguen constatando una relación directa entre la experiencia de abuso sexual y el posterior desarrollo de problemas psicológicos (Dinwiddie, Heath, Dunne, Bucholz, Madden, Slutske et al., 2000; Fleming et al., 1999; Hill, Davis, Byatt, Burnside, Rollinson y Fear, 2000; Johnson et al., 1999; Kendler, Bulik, Silberg, Hettema, Myers y Prescott, 2000; Nelson, Heath, Madden, Cooper, Dinwiddie, Bucholz et al., 2002).

Se presenta a continuación una propuesta de clasificación de los efectos psicológicos a largo plazo basada en la sintomatología más frecuente indicada en los estudios revisados, de forma similar al trabajo realizado previamente con las consecuencias psicológicas a corto plazo (Pereda, 2009). La limitación de intentar clasificar los diversos efectos psicológicos en categorías teóricas debe tenerse en cuenta.

MÉTODO

Selección de los estudios

Aquellos estudios en inglés o español centrados en las consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil en los últimos diez años (1997-2007) fueron seleccionados a través de una búsqueda en las principales bases de datos, incluyendo *SciELO*, *Psycinfo* y *Social Sciences Citation Index* de la Web of Science. Se adoptaron dos estrategias más con la intención de cubrir la mayoría de artículos publicados en esta área: (a) búsqueda manual en las dos revistas más relevantes dentro de esta temática (*Child Abuse & Neglect* y *Journal of Child Sexual Abuse*) y (b) búsqueda manual a partir de las listas de referencias bibliográficas de los artículos más relevantes sobre el tema.

En caso que la muestra del estudio presente características especiales (e.g., muestras clínicas) éstas se especifican, dado que la revisión realizada se refiere a estudios con muestras pertenecientes a la población general.

RESULTADOS

Se han agrupado en los apartados siguientes las distintas problemáticas a largo plazo que la bibliografía ha encontrado presentes con mayor frecuencia en víctimas de abuso sexual infantil, con la finalidad de facilitar la comprensión de los resultados de los estudios.

Problemas emocionales

Dentro de este apartado destacan, por su presencia en gran parte de las víctimas de abuso sexual infantil, los trastornos depresivos y bipolares; los síntomas y trastornos de ansiedad, destacando por su elevada frecuencia el trastorno por estrés postraumático; el trastorno límite de la personalidad; así como las conductas autodestructivas (negligencia en las obligaciones, conductas de riesgo, ausencia de autoprotección, entre otras); las conductas autolesivas; las ideas suicidas e intentos de suicidio; y la baja autoestima (véase Tabla 1).

Problemas de relación

El área de las relaciones interpersonales es una de las que suele quedar más afectada, tanto inicialmente como a largo plazo, en víctimas de abuso sexual infantil.

Destaca la presencia de un mayor aislamiento y ansiedad social, menor cantidad de amigos y de interacciones sociales, así como bajos niveles de participación en actividades comunitarias. Se observa también un desajuste en las relaciones de pareja, con relaciones de pareja inestables y una evaluación negativa de las mismas, entre otras. También aparecen dificultades en la crianza de los hijos, con estilos parentales más permisivos en víctimas de abuso sexual al ser comparados con grupos control, así como un más frecuente uso del castigo físico ante conflictos con los hijos y una depreciación general del rol maternal (véase Tabla 2).

Problemas de conducta y adaptación social

Se observan mayores niveles de hostilidad en víctimas de abuso sexual infantil que en grupos control, así como una mayor presencia de conductas antisociales y trastornos de conducta (véase Tabla 3).

Kaufman y Widom (1999), por su parte, constataron, mediante un estudio longitudinal (1989-1995), el mayor riesgo de huida del hogar que presentaban las víctimas de maltrato infantil, entre ellas, de abuso sexual infantil, en comparación con un grupo control. A su vez, la conducta de huida del hogar, así como el haber sufrido abuso sexual infantil, incrementaban el riesgo de delinquir y de ser arrestado por delitos diversos.



Problemas funcionales

Uno de los problemas que afecta a las funciones físicas de estas víctimas de forma más frecuente son los dolores físicos sin razón médica que los justifique. También se observan algunas cefaleas, fibromialgias y trastornos gastrointestinales, lo que implica un importante gasto para los sistemas de salud, especialmente si no se diagnostican ni tratan de forma adecuada (Walker, Unutzer, Rutter, Gelfand, Saunders, VonKorff et al., 1999).

Son diversos los estudios que demuestran la frecuente presencia de trastornos de la conducta alimentaria en víctimas de abuso sexual infantil, especialmente de bulimia nerviosa (véase Tabla 4).

También se detectan trastornos de conversión, que incluyen la afectación de alguna de las funciones motoras o sensoriales de la víctima (APA, 2002); las denominadas crisis convulsivas no epilépticas, que cambian brevemente el comportamiento de una persona y parecen crisis epilépticas, si bien no son causadas por cambios eléctricos anormales en el cerebro si no por la vivencia de acontecimientos fuertemente estresantes; y el trastorno de somatización, definido como la presencia de síntomas somáticos que requieren tratamiento médico y que no pueden explicarse totalmente por la presencia de una

TABLA 2 CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS A LARGO PLAZO DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL: PROBLEMAS DE RELACIÓN	
Sintomatología	Estudios
aislamiento y ansiedad social	Nelson et al. (2002) Población universitaria: Abdulrehman y De Luca (2001)
dificultades en la relación de pareja	Fleming et al. (1999)
dificultades en la crianza de los hijos/as	Douglas (2000); Roberts, O'Connor, Dunn, Golding y ALSPAC (2004) Población clínica: Banyard (1997); Ruscio (2001)

TABLA 3 CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS A LARGO PLAZO DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL: PROBLEMAS DE CONDUCTA Y ADAPTACIÓN	
Sintomatología	Estudios
hostilidad	Población universitaria: Abdulrehman y De Luca (2001); Haj-Yahia y Tamish (2001); Porter y Long (1999)
trastornos de conducta	Nelson et al. (2002)

Tabla 1 Consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil: problemas emocionales	
Sintomatología	Estudios
trastorno depresivo y bipolar	Alexander, Anderson, Brand, Schaeffer, Grelling y Kretz (1998); Cukor y McGinn (2006); Hill et al. (2000); Liem y Boudewyn (1999); Molnar, Buka y Kessler (2001); Nelson et al. (2002); Owens y Chard (2003); Swanston et al. (2003) Población universitaria: Porter y Long (1999) Población clínica: Gladstone, Parker, Wilhelm, Mitchell y Austin (1999); Johnson, Pike y Chard (2001); Scherer Zavaschi, Graeff, Tatit Menegassi, Mardini, Simões Pires, Homem de Carvalho, Rohde y Laks Eizirik, (2006); Vitriol, Vásquez, Iturra y Muñoz (2007); Zlotnick, Mattia y Zimmerman (2001)
síntomas y trastornos de ansiedad	Molnar et al. (2001); Owens y Chard (2003); Swanston et al. (2003) Población universitaria: Abdulrehman y De Luca (2001); Porter y Long (1999)
trastorno por estrés postraumático	Alexander et al. (1998); Filipas y Ullman (2007); Molnar et al. (2001); Owens y Chard (2003); Twaite y Rodríguez-Srednicki (2004) Población clínica: Elhai, Frueh, Gold, Gold y Hamner (2000); Johnson et al. (2001); Malean, Toner, Jackson, Desrocher y Stuckless (2006); Peleikis, Mykletun y Dahl, 2005; Raghavan y Kingston (2006); Rodríguez, Ryan, Vande y Foy (1997); Vitriol, Gomberoff, Basualto y Ballesteros (2006)
baja autoestima	Fleming et al. (1999); Liem y Boudewyn (1999); McCauley, Kern, Kolodner, Dill, Schroeder y DeChant (1997); Swanston et al. (2003) Población Universitaria: Abdulrehman y De Luca (2001); Whealin y Jackson (2002)
alexitimia	Población clínica: McLean et al. (2006); Scher y Twaite (1999) Población universitaria: Hund y Espelage (2005)
trastorno límite de la personalidad	Johnson et al. (1999) Población clínica: Gladstone et al. (1999); Grilo, Sanislow, Fehon, Martino y McGlashan (1999)
conductas autodestructivas	Liem y Boudewyn (1999); Painter y Howell (1999); Rodríguez-Srednicki (2001).
ideación y conducta suicida autolesiones	Brown, Cohen, Johnson y Smailes (1999); Molnar, Berkman y Buka (2001); Nelson et al. (2002); Oates (2004) Población universitaria: Chelf y Ellis (2002); Nilsen y Conner (2002); Thakkar, Gutierrez, Kuczen y McCanne (2000)





enfermedad conocida, ni por los efectos directos de una sustancia (APA, 2002). Se ha observado, a su vez, la frecuente presencia de síntomas y trastornos disociativos en víctimas de abuso sexual infantil, referidos a aquellas situaciones en las que existe una alteración de las funciones integradoras de la conciencia, la identidad, la memoria y la percepción del entorno (APA, 2002).

Destacan, por otro lado, los estudios sobre desórdenes ginecológicos, particularmente dolores pélvicos crónicos, así como también un inicio significativamente temprano de la menopausia en mujeres víctimas de abuso sexual.

Los trastornos relacionados con el abuso de sustancias también aparecen frecuentemente en estudios sobre consecuencias del abuso sexual infantil.

Otros trabajos han mostrado la relación existente entre la experiencia de abuso sexual infantil y un peor estado de salud física general, tanto mediante síntomas físicos

reales como según la percepción de salud subjetiva de las víctimas (Walker, Gelfand, Katon, Koss, Von Korff, Bernstein et al., 1999; Swanston, Plunkett, O'Toole, Shrimpton, Parkinson y Oates, 2003).

Problemas sexuales

Browning y Lauman (2001) defienden que la sexualidad desadaptativa es la consecuencia más extendida del abuso sexual infantil, no obstante, destacan la no existencia de una relación causal entre la experiencia de abuso sexual infantil y el desarrollo de este problema, si bien el abuso sexual infantil actuaría como un importante factor de riesgo a tener en cuenta.

Otros estudios también han confirmado la frecuente presencia de problemas de tipo sexual en víctimas de abuso sexual infantil, como una sexualidad insatisfactoria y disfuncional, conductas de riesgo sexual (como el mantenimiento de relaciones sexuales sin protección, un mayor número de parejas y una mayor presencia de enfermedades de transmisión sexual y de riesgo de VIH). Derivados de estos problemas de tipo sexual y, particularmente de las conductas sexuales promiscuas y del precoz inicio a la sexualidad que presentan estas víctimas, destaca también la prostitución y la maternidad temprana (véase Tabla 5).

TABLA 4
CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS A LARGO PLAZO DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL: PROBLEMAS FUNCIONALES

Sintomatología	Estudios
trastornos de la conducta alimentaria	Fairburn, Cooper, Doll, Welch (1999); deGroot & Rodin (1999); Groth-Marnat y Michel (2000); Kent, Waller y Dagnan (1999); Léonard, Steiger y Kao (2003); Matsunaga, Kaye, McConaha, Plotnicov, Pollice, Rao, Stein (1999); Noll, Zeller, Trickett, Putnam (2007); Owens y Chard (2003); Polivy y Herman (2002); Putnam (2003); Romans, Gendall, Martin y Mullen (2001)
dolores físicos	Berkowitz (1998); Goldberg, Pachas y Keiths (1999); McCauley et al. (1997); McGowan, Clark-Carter y Pitts (1998); Walker, Gelfand et al. (1999)
trastorno de conversión	Roelofs, Keijsers, Hoogduin, Näring y Moene (2002)
crisis convulsivas no epilépticas	Fizman, Alves-Leon, Nunes, D'Andrea y Figueira (2004); Sharpe y Faye (2006)
trastorno disociativo	Población universitaria: Startup (1999) Población clínica: Johnson et al. (2001); Vanderlinden y Vandereycken (1999)
trastorno de somatización	Berkowitz (1998); Jonzon y Lindblad (2005)
desórdenes ginecológicos	Allsworth, Zierler, Krieger y Harlow (2001)
abuso de sustancias	Dunlap, Golub y Johnson (2003); Kendler et al. (2000); López, Carpintero, Hernández, Martín y Fuertes (1995); Molnar et al. (2001); Nelson et al. (2002); Owens y Chard (2003); Swanston et al. (2003)

TABLA 5
CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS A LARGO PLAZO DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL: PROBLEMAS SEXUALES

Sintomatología	Estudios
sexualidad insatisfactoria y disfuncional	Fleming et al. (1999); Meston, Rellini y Heiman (2006)
conductas de riesgo sexual	Fergusson, Horwood y Lynskey (1997); Malow, Dévieux y Lucenko (2006); Parillo, Freeman, Collier y Young (2001)
maternidad temprana	Dunlap et al. (2003); Swanston et al. (2003)
prostitución	Dunlap et al. (2003); Miner, Flitter y Robinson (2006)
revictimización	Banyard, Arnold y Smith (2000); DiLillo (2001); Fergusson et al. (1997); Fleming et al. (1999); Maker et al. (2001); Nelson et al. (2002); Swanston, Parkinson, Oates, O'Toole, Plunkett y Shrimpton (2002); Swanston et al. (2003); West, Williams y Siegel (2000) Población universitaria: Filipas y Ullman (2007); Jankowski, Leitenberg, Henning y Coffey (2002); Liem y Boudewyn (1999) Población clínica: Vitriol et al. (2006)





Revictimización

La revictimización es una de las consecuencias del abuso sexual infantil relacionadas con el área de la sexualidad que supone una mayor gravedad. Por revictimización se entiende la experiencia posterior de violencia física y/o sexual en víctimas de abuso sexual infantil por agresores distintos al causante del abuso en la infancia (Maker, Kemmelmeier y Peterson, 2001).

Son diversos los estudios que han mostrado el riesgo de revictimización que presentan las víctimas de abuso sexual infantil (véase Tabla 5). Las revisiones realizadas, por otro lado, destacan las enormes diferencias existentes entre los porcentajes de revictimización obtenidos por los diversos estudios, oscilando entre un 16% y un 72%, según las definiciones y las muestras utilizadas (Breitenbecher, 2001; Messman-Moore y Long, 2003; Roodman y Clum, 2001).

Transmisión intergeneracional

La posible transmisión intergeneracional de las prácticas parentales, así como del maltrato y el abuso sexual infantil sigue siendo un tema de estudio controvertido y con resultados que pueden llegar a ser contradictorios.

Las revisiones específicas sobre la hipótesis de la transmisión intergeneracional del maltrato, es decir, la hipótesis de la reproducción del maltrato de padres a hijos, confirman su posible existencia (Green, 1998), aunque los autores constatan la enorme variabilidad en los porcentajes entre diversos estudios. Centrado en el tema del abuso sexual infantil, se han obtenido cifras de la posible transmisión intergeneracional situadas entre el 20% y el 30% de los casos (Clarke, Stein, Sobota, Marisi y Hanna, 1999; Glasser, Kolvin, Campbell, Glasser, Leitch y Farrelly, 2001; Oates, Tebutt, Swanston, Lynch y O'Toole, 1998), si bien la controversia sobre esta posible consecuencia del abuso sexual sigue existiendo y los resultados de las diversas investigaciones no pueden considerarse definitivos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios realizados sobre consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil confirman la gravedad de los problemas que pueden presentar estas víctimas y su extensión a lo largo del ciclo evolutivo, a pesar de la dificultad que implica el estudio de este tema, así como los múltiples problemas de tipo metodológico que estos estudios suelen presentar.

La ausencia de grupos de control adecuados en muchos estudios, e incluso la ausencia total de grupos de control, es una de las mayores dificultades destacadas por los autores (Beitchman et al., 1992; Briere, 1992; Browne y Finkelhor, 1986), así como la posible inclusión de falsos negativos, o víctimas de abuso sexual no detectadas. Estas dificultades metodológicas pueden llevar a minimizar las diferencias entre los grupos comparativos y, por tanto, las consecuencias a largo plazo del abuso sexual infantil (Briere, 1992).

Otra dificultad implícita en este tema es la definición de abuso sexual infantil que se haya seleccionado para el estudio y que determinará el tipo de muestra seleccionada y, por tanto, las consecuencias psicológicas que puedan evaluarse, así como los instrumentos de evaluación utilizados (Briere, 1992).

Respecto a las características de la muestra, es importante señalar que la mayoría de estudios se centran en la evaluación de víctimas de sexo femenino, si bien algunos estudios utilizan grupos de ambos sexos, no realizando, en muchos casos, comparaciones de género, e imposibilitando la clarificación de los síntomas que puedan presentar las víctimas de abuso sexual de sexo masculino (Browne y Finkelhor, 1986).

Una de las críticas a destacar es la realizada a los estudios que utilizan muestras provenientes de servicios psiquiátricos, que suelen incluir los casos de abuso sexual más graves y sobrestimarían la severidad de los síntomas del abuso sexual infantil o, en el otro extremo, la utilización de estudiantes universitarios, que minimizaría estas consecuencias. Si bien al comparar el nivel de sintomatología de las víctimas de abuso sexual de población universitaria con los resultados pertenecientes a víctimas de población general, su malestar psicológico parece ser muy inferior y menos perdurable, los autores defienden la utilización de este tipo de muestras puesto que las diferencias encontradas, si bien deben tenerse en cuenta, no llegan a ser significativas y es una de las formas de evitar las distorsiones y los problemas de memoria que pueden presentar los adultos mayores en estudios retrospectivos (Rind, Tromovitch y Bauserman, 1998).

Los trabajos destacan también la falta de control de variables que pueden haber influido, a lo largo de los años, en el estado de la víctima (como la vivencia de otros acontecimientos traumáticos) y ser la causa de los síntomas observados, independientemente de la experiencia de abuso sexual infantil (Higgins y McCabe, 2000).



Sin embargo, tras controlar estas variables, sigue confirmándose la relación entre la experiencia de abuso sexual y el desarrollo de una diversidad de problemas psicológicos, principalmente relacionados con la sintomatología internalizante (depresión, ideación y conducta suicida, trastorno por estrés posttraumático) y los problemas en el área de la sexualidad.

En relación con la problemática sexual, la revictimización y la transmisión intergeneracional del abuso sexual han sido dos de las consecuencias encontradas con frecuencia en los estudios sobre este tema que implican una mayor gravedad y controversia, así como importantes repercusiones a nivel social.

La revictimización, también denominada polivictimización, si bien ésta última tiende a aplicarse a aquellos menores que sufren diferentes tipos de maltrato durante su infancia (Finkelhor, Ormrod y Turner, 2007), implica el mayor riesgo que sufren las víctimas de abuso sexual de experimentar otros acontecimientos violentos a lo largo de su vida. Esta consecuencia del abuso sexual supone que las investigaciones deberían centrarse más en evaluaciones amplias que tengan en cuenta la experiencia de diferentes acontecimientos de violencia interpersonal a lo largo del desarrollo para poder establecer los efectos reales y específicos de cada tipo de victimización (Campbell, Greeson, Bybee y Raja, 2008). El efecto acumulativo de la victimización a lo largo del ciclo vital y su impacto en la salud mental ha empezado a analizarse recientemente y debería ser una línea de trabajo a seguir en los años subsiguientes dado el gran impacto que parece tener en las víctimas (Banyard, Williams y Siegel, 2001).

Respecto al fenómeno de la transmisión intergeneracional la crítica principal a la obtención de información por parte de agresores sexuales es que éstos pueden manifestar haber sufrido maltrato o abuso sexual infantil como medio para explicar su propio comportamiento violento e incluso para ganar la simpatía del terapeuta o del jurado, en caso de agresores en proceso penal, destacando su cuestionable naturaleza y apuntando a que pueden conducir a una sobrevaloración de los porcentajes de maltrato. Los autores, sin embargo, abogan por considerar el maltrato infantil un factor de riesgo para que el individuo se convierta en posterior agresor, si bien defienden que, por el momento, no puede establecerse una relación directa o causal puesto que múltiples factores personales, familiares y sociales pueden llegar a mitigar ese riesgo (Cannon, 2001).

Cabe añadir, la existencia de múltiples variables, relacionadas con las características específicas de la experiencia abusiva así como con factores individuales y psicosociales, que pueden influir en el desarrollo de psicopatología en víctimas de abuso sexual infantil. Según Briere y Elliot (1994) *"only a second wave of research focusing on potential ameliorating or exacerbating variables in the genesis of abuse effects – can provide a more complete picture of the complexities of childhood sexual victimization and its psychological impacts"* (p. 64). Esta reciente línea de estudio impide determinar un conjunto de síntomas característico de las víctimas de abuso sexual infantil, así como no permite establecer una relación causal entre la vivencia de abuso sexual y la presencia de problemas psicológicos, existiendo múltiples variables relacionadas con el tipo de abuso sufrido, la relación de la víctima con el agresor, determinados rasgos de personalidad en la víctima, así como el apoyo social que ésta disponga al revelar el abuso, entre otros, que influyen en esta relación. Si bien es imposible intervenir sobre las variables relacionadas con el agresor y con el abuso tras la vivencia de éste, otras variables referidas a la víctima y a su entorno pueden cambiarse, abriéndose un importante campo de trabajo de prevención terciaria (García Diéguez y Noguerol Noguerol, 2007). Un mejor conocimiento de las variables mediadoras relacionadas con la experiencia de abuso sexual infantil permitirá un mejor tratamiento de estas víctimas, así como la prevención de problemas psicológicos posteriores (Conte y Schuerman, 1987).

En síntesis, la experiencia de abuso sexual conlleva importantes repercusiones para sus víctimas en todos los periodos del ciclo evolutivo, siendo necesario que los profesionales sean capaces de detectar estas problemáticas para poder intervenir en estos casos de forma adecuada y eficaz.

REFERENCIAS

- Abdulrehman, R. Y. y De Luca, R. V. (2001). The implications of childhood sexual abuse on adult social behavior. *Journal of Family Violence*, 16 (2), 193-203.
- Alexander, P. C., Anderson, C. L., Brand, B., Schaeffer, C. M., Grelling, B. Z. y Kretz, L. (1998). Adult attachment and longterm effects in survivors of incest. *Child Abuse & Neglect*, 22 (1), 45-61.
- Allsworth, J. E., Zierler, S., Krieger, N. y Harlow, B. L. (2001). Ovarian function in late reproductive years in



- relation to lifetime experiences of abuse. *Epidemiology*, 12 (6), 676-681.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4^a ed. texto revisado). Barcelona: Masson.
- Banyard, V. L. (1997). The impact of childhood sexual abuse and family functioning on four dimensions of women's later parenting. *Child Abuse & Neglect*, 21 (11), 1095-1107.
- Banyard, V. L., Arnold, S. y Smith, J. (2000). Childhood sexual abuse and dating experiences of undergraduate women. *Child Maltreatment*, 5 (1), 39-48.
- Banyard, V. L., Williams, L. M. y Siegel, J. A. (2001). The long-term mental health consequences of child sexual abuse: An exploratory study of the impact of multiple traumas in a sample of women. *Journal of Traumatic Stress*, 14 (4), 697-715.
- Beitchman, J. H., Zucker, K. J., Hood, J. E., DaCosta, G. A., Akman, D. y Cassavia, E. (1992). A review of the long-term effects of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 16, 101-118.
- Berkowitz, C. D. (1998). Medical consequences of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 22 (6), 541-550.
- Bernstein, D. P., Stein, J.A. y Handelsman, L. (1998). Predicting personality pathology among adult patients with substance use disorders: Effects of childhood maltreatment. *Addictive Behaviors*, 23 (6), 855-868.
- Breitenbecher, K. H. (2001). Sexual revictimization among women: A review of the literature focusing on empirical investigations. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 415-432.
- Briere, J. (1992). Methodological issues in the study of sexual abuse effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (2), 196-203.
- Briere, J. y Elliot, D. M. (1994). Immediate and long-term impacts of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4 (2), 54-70.
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. y Smailes, E. (1999). Childhood abuse and neglect, specificity of effects on adolescent and young adult depression and suicidality. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (12), 1490-1496.
- Browne, A. y Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 99 (1), 66-77.
- Browning, C. R. y Laumann, E. O. (2001). Sexual contact between children and adults: A life-course perspective. En E. O. Laumann y R. T. Michael (Eds.) *Sex, love and health in America* (pp. 148-196). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Campbell, R., Greeson, M. R., Bybee, D. y Raja, S. (2008). The co-occurrence of childhood sexual abuse, adult sexual assault, intimate partner violence, and sexual harassment: A mediational model of posttraumatic stress disorder and physical health outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76 (2), 194-207.
- Cannon, M. (2001). Invited commentaries on: cycle of child sexual abuse: links between being a victim and becoming a perpetrator. *British Journal of Psychiatry*, 179, 495-497.
- Cantón Duarte, J. y Cortés Arboleda, M. R. (1997). *Malos tratos y abuso sexual infantil*. Madrid: SXXI.
- Chelf, C. M. y Ellis, J. B. (2002). Young adults who were sexually abused: Demographics as predictors of their coping behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 26, 313-316.
- Clarke, J., Stein, M. D., Sobota, M., Marisi, M. y Hanna, L. (1999). Victims as victimizers, physical aggression by persons with a history of childhood abuse. *Archives of Internal Medicine*, 159, 1920-1924.
- Conte, J. R. y Schuerman, J. R. (1987). Factors associated with an increased impact of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 11, 201-211.
- Cukor, D. y McGinn, L. K. (2006). History of child abuse and severity of adult depression: The mediating role of cognitive schema. *Journal of Child Sexual Abuse*, 15 (3), 19-34.
- De Paúl, J., Milner, J. S. y Múgica, P. (1995). Childhood maltreatment, childhood social support, and child abuse potential in a Basque sample. *Child Abuse & Neglect*, 19 (8), 907-920.
- DiLillo, D. K. (2001). Interpersonal functioning among women reporting a history of childhood sexual abuse: empirical findings and methodological issues. *Clinical Psychology Review*, 21 (4), 553-576.
- Dinwiddie, S., Heath, A. C., Dunne, M. P., Bucholz, K. K., Madden, P. A. F., Slutske, W. S. et al. (2000). Early sexual abuse and lifetime psychopathology: a co-twin – control study. *Psychological Medicine*, 30, 41-52.
- Douglas, A. R. (2000). Reported anxieties concerning intimate parenting in women sexually abused as children. *Child Abuse & Neglect*, 24 (3), 425-434.
- Dunlap, E., Golub, A. y Johnson, B. D. (2003). Girls' se-



- xual development in the inner city: from compelled childhood sexual contact to sex-for-things exchanges. *Journal of Child Sexual Abuse*, 12 (2), 73-96.
- Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia, víctimas y agresores. Un enfoque clínico*. Barcelona: Ariel.
- Elhai, J. D., Frueh, B. C., Gold, P. B., Gold, S. N. y Hamner, M. B. (2000). Clinical presentations of posttraumatic stress disorder across trauma populations: A comparison of MMPI-2 profiles of combat veterans and adult survivors of child sexual abuse. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 188 (10), 708-713.
- Fairburn, C. G., Cooper, Z., Doll, H. y Welch, S. L. (1999). Risk factors for anorexia nervosa. *Archives of General Psychiatry*, 56, 468-476.
- Fergusson, D. M., Horwood, J. L. y Lynskey, M. T. (1997). Childhood sexual abuse, adolescent sexual behaviors, and sexual revictimization. *Child Abuse & Neglect*, 21 (8), 780-803.
- Filipas, H. H. y Ullman, S. E. (2007). Child sexual abuse, coping responses, self-blame, post-traumatic stress disorder and adult sexual revictimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 21 (5), 652-672.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K. y Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: a neglected component in child victimization. *Child Abuse & Neglect*, 31, 7-26.
- Fizman, A., Alves-Leon, S. V., Nunes, R. G., D'Andrea, I. y Figueira, I. (2004). Traumatic events and posttraumatic stress disorder in patients with psychogenic nonepileptic seizures: A critical review. *Epilepsy and Behavior*, 5, 818-825.
- Fleming, J., Mullen, P. E., Sibthorpe, B. y Bammer, G. (1999). The long-term impact of childhood sexual abuse in Australian women. *Child Abuse & Neglect*, 23 (2), 145-159.
- Flitter, J. M. K., Elhai, J. D. y Gold, S. N. (2003). MMPI-2 F Scale elevations in adult victims of child sexual abuse. *Journal of Traumatic Stress*, 16 (3), 269-274
- García Diéguez, N. y Noguero Noguero, V. (2007). *Infancia maltratada*. Madrid: Eos.
- Gladstone, G., Parker, G., Wilhelm, K., Mitchell, P. y Austin M. P. (1999). Characteristics of depressed patients who report childhood sexual abuse. *American Journal of Psychiatry*, 156 (3), 431-437.
- Glasser, M., Kolvin, I., Campbell, D., Glasser, A., Leitch, I. y Farrelly, S. (2001). Cycle of child sexual abuse: Links between being a victim and becoming a perpetrator. *British Journal of Psychiatry*, 179, 482-494.
- Goldberg, R. T., Pachas, W. N. y Keiths, D. (1999). Relationship between traumatic events in childhood and chronic pain. *Disability & Rehabilitation*, 21 (1), 23-30.
- Green, A. H. (1998). Factors contributing to the generational transmission of child maltreatment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37 (12), 1334-1336.
- Grilo, C. M., Sanislow, C., Fehon, D. C., Martino, S. y McGlashan, T. H. (1999). Psychological and behavioral functioning in adolescent psychiatric inpatients who report histories of childhood abuse. *The American Journal of Psychiatry*, 156 (4), 538-543.
- deGroot, J. y Rodin, G. (1999). The relationship between eating disorders and childhood trauma. *Psychiatric Annals*, 29, 225-229.
- Groth-Marnat, G. y Michel, N. (2000). Dissociation, comorbidity of dissociative disorders, and childhood abuse in a community sample of women with current and past bulimia. *Social Behavior and Personality*, 28, 279-292.
- Haj-Yahia, M. M. y Tamish, S. (2001). The rates of child sexual abuse and its psychological consequences as revealed by a study among Palestinian university students. *Child Abuse & Neglect*, 25, 1303-1327.
- Higgins, D. J. y McCabe, M. P. (2000). Multi-type maltreatment and the long-term adjustment of adults. *Child Abuse Review*, 9, 6-18.
- Hill, J., Davis, R., Byatt, M., Burnside, E., Rollinson, L. y Fear, S. (2000). Childhood sexual abuse and affective symptoms in women: A general population study. *Psychological Medicine*, 30, 1283-1291.
- Hund, A. R. y Espelage, D. L. (2005). Childhood sexual abuse, disordered eating, alexithymia, and general distress: A mediation model. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (4), 559-573.
- Jankowski, M. K., Leitenberg, H., Henning, K. y Coffey, P. (2002). Parental caring as a possible buffer against sexual revictimization in young adult survivors of child sexual abuse. *Journal of Traumatic Stress*, 15 (3), 235-244.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E. M. y Bernstein, D. P. (1999). Childhood maltreatment increases risk for personality disorders during early adulthood. *Archives of General Psychiatry*, 56 (7), 600-606.
- Johnson, D. M., Pike J. L. y Chard, K. M. (2001). Factors predicting PTSD, depression, and dissociative severity



- in female treatment-seeking childhood sexual abuse survivors. *Child Abuse & Neglect*, 25 (1), 179-198.
- Jonzon, E. y Lindblad, F. (2005). Adult female victims of child sexual abuse: Multitype maltreatment and disclosure characteristics related to subjective health. *Journal of Interpersonal Violence*, 20 (6), 651-666.
- Kaufman, J. G. y Widom, C. S. (1999). Childhood victimization, running away, and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36 (4), 347-370.
- Kendler, K., Bulik, C., Silberg, J., Hettema, J., Myers, J. y Prescott, C. (2000). Childhood sexual abuse and adult psychiatric and substance use disorders in women: An epidemiological and cotwin control analysis. *Archives of General Psychiatry*, 57 (10), 953-959.
- Kent, A., Waller, G. y Dagnan, D. (1999). A greater role of emotional than physical or sexual abuse in predicting disordered eating attitudes: The role of mediating variables. *International Journal of Eating Disorders*, 25 (2), 159-67.
- Léonard, S., Steiger, H. y Kao, A. (2003). Childhood and adulthood abuse in bulimic and nonbulimic women: Prevalences and psychological correlates. *International Journal of Eating Disorders*, 33 (4), 397-405.
- Liem, J. H. y Boudewyn, A. C. (1999). Contextualizing the effects of childhood sexual abuse on adult self- and social functioning: An attachment theory perspective. *Child Abuse & Neglect*, 23 (11), 1141-1157.
- López, F. (1993). Efectos de los abusos sexuales a menores. En *II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Victoria-Gasteiz.
- López, F. (1994). *Los abusos sexuales de menores. Lo que recuerdan los adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F., Carpintero, E., Hernández, A., Martín, M. J. y Fuertes, A. (1995). Prevalencia y consecuencias del abuso sexual al menor en España. *Child Abuse & Neglect*, 19 (9), 1039-1050.
- Maker, A. H., Kemmelmeier, M. y Peterson, C. (2001). Child sexual abuse, peer sexual abuse, and sexual assault in adulthood: A multi-risk model of revictimization. *Journal of Traumatic Stress*, 14 (2), 351-368.
- Malow, R., Dévieux, J. y Lucenko, B. A. (2006). History of childhood sexual abuse as a risk factor for HIV risk behavior. *Journal of Psychological Trauma*, 5 (3), 13-32.
- Matsunaga, H., Kaye, W. H., McConaha, C., Plotnicov, K., Pollice, C., Rao, R. y Stein D. (1999). Psychopathological characteristics of recovered bulimics who have a history of physical or sexual abuse. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 187 (8), 472-477.
- McCauley, J., Kern, D. E., Kolodner, K., Dill, L., Schroeder, A. F., DeChant, H. K., et al. (1997). Clinical characteristics of women with a history of childhood abuse. *Journal of the American Medical Association*, 277 (17), 1362-1368.
- McGowan, L. P. A., Clark-Carter, D. D. y Pitts, M. K. (1998). Chronic pelvic pain: A meta-analytic review. *Psychology & Health*, 13 (5), 937-951.
- McLean, L. M., Toner, B., Jackson, J., Desrocher, M. y Stuckless, N. (2006). The Relationship between childhood sexual abuse, complex post-traumatic stress disorder and alexithymia in two outpatient samples examination of women treated in community and institutional clinics. *Journal of Child Sexual Abuse*, 15 (3), 1-17.
- Messman-Moore, T. L. y Long, P. J. (2003). The role of child sexual abuse sequelae in the sexual revictimization of women: An empirical review and theoretical reformulation. *Clinical Psychology Review*, 23, 537-571.
- Meston, C. M., Rellini, A. H. y Heiman, J. R. (2006). Women's history of sexual abuse, their sexuality, and sexual self-schemas. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (2), 229-236.
- Miner, M. H., Flitter, J. M. y Robinson, B. E. (2006). Association of sexual revictimization with sexuality and psychological function. *Journal of Interpersonal Violence*, 21 (4), 503-524.
- Molnar, B. E., Berkman L. F. y Buka, S. L. (2001). Psychopathology, childhood sexual abuse and other childhood adversities: Relative links to subsequent suicidal behaviour in the US. *Psychological Medicine*, 31 (6), 965-977.
- Molnar, B. E., Buka S. L. y Kessler, R. C. (2001). Child sexual abuse and subsequent psychopathology: Results from the National Comorbidity Survey. *American Journal of Public Health*, 91 (5), 753-760.
- Nelson, E. C., Heath, A. C., Madden, P. A. F., Cooper, M. L., Dinwiddie, S. H., Bucholz, K. K., et al. (2002). Association between self-reported childhood sexual abuse and adverse psychosocial outcomes: Results from a twin study. *Archives of General Psychiatry*, 59 (2), 139-145.





- Nilsen, W. y Conner, K. R. (2002). The association between suicidal ideation and childhood and adult victimization. *Journal of Child Sexual Abuse*, 11 (3), 49-62.
- Noguerol, V. (1997). Aspectos psicológicos del abuso sexual infantil. En J. Casado, J. A. Díaz y C. Martínez (Eds.), *Niños maltratados* (pp. 177-182). Madrid: Díaz de Santos.
- Noll, J. G., Zeller, M. H., Trickett, P. K. y Putnam, F. W. (2007). Obesity risk for female victims of childhood sexual abuse: A prospective study. *Pediatrics*, 120 (1), 61-67.
- Oates, R. K. (2004). Sexual abuse and suicidal behavior. *Child Abuse & Neglect*, 28, 487-489.
- Oates, R. K., Tebutt, J., Swanston, H., Lynch, D. L. y O'Toole, B. I. (1998). Prior childhood sexual abuse in mothers of sexually abused children. *Child Abuse & Neglect*, 22 (11), 1113-1118.
- Owens, G. P. y Chard, K. M. (2003). Comorbidity and psychiatric diagnoses among women reporting child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27, 1075-1082.
- Painter, S. G. y Howell C. C. (1999). Rage and women's sexuality after childhood sexual abuse: A phenomenological study. *Perspectives in Psychiatric Care*, 35 (1), 5-17.
- Parillo, K. M., Freeman, R. C., Collier, K. y Young, P. (2001). Association between early sexual abuse and adult HIV-risky sexual behaviors among community-recruited women. *Child Abuse & Neglect*, 25, 335-346.
- Peleikis, D. E., Mykletun, A. y Dahl, A. A. (2005). Current mental health in women with childhood sexual abuse who had outpatient psychotherapy. *European Psychiatry*, 20 (3), 260-267.
- Pereda, N. (2009). Consecuencias psicológicas iniciales del abuso sexual infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30 (2), 3-13.
- Pereda, N. y Forns, M. (2007). Prevalencia y características del abuso sexual infantil en estudiantes universitarios españoles. *Child Abuse & Neglect*, 31, 417-426.
- Polivy, J. y Herman, C. P. (2002). Causes of eating disorders. *Annual Review of Psychology*, 53, 187-213.
- Porter, C. A. y Long, P. J. (1999). Locus of control and adjustment in female adult survivors of childhood sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 8 (1), 3-25.
- Putnam, F. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42 (3), 269-278.
- Raghavan, C. y Kingston, S. (2006). Child sexual abuse and posttraumatic stress disorder: the role of age at first use of substances and lifetime traumatic events. *Journal of Traumatic Stress*, 19 (2), 269-278.
- Rind, B., Tromovitch, P. y Bauserman, R. (1998). A meta-analytic examination of assumed properties of child sexual abuse using college samples. *Psychological Bulletin*, 124 (1), 22-53.
- Roberts, R., O'Connor, T., Dunn, J., Golding, J. y ALS-PAC (2004). The effects of child sexual abuse in later family life; mental health, parenting and adjustment of offspring. *Child Abuse & Neglect*, 28, 525-545.
- Rodríguez, N., Ryan, S. W., Vande Kemp, H. y Foy, D. W. (1997). Posttraumatic stress disorder in adult female survivors of child sexual abuse: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (1), 53-59.
- Rodríguez-Srednicki, O. (2001). Childhood sexual abuse, dissociation and adult self-destructive behavior. *Journal of Child Sexual Abuse*, 10 (3), 75-90.
- Roelofs, K., Keijsers, G. P. J., Hoogduin, K. A. L., Näring, G. W. B. y Moene, F.C. (2002). Childhood abuse in patients with conversion disorder. *American Journal of Psychiatry*, 159 (11), 1908-1913.
- Roodman, A. A. y Clum, G. A. (2001). Revictimization rates and method variance: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 21 (2), 183-204.
- Romans, S. E., Gendall, K. A., Martin, J. L. y Mullen, P. E. (2001). Child sexual abuse and later disordered eating: A New Zealand epidemiological study. *International Journal of Eating Disorders*, 29 (4), 380-392.
- Ruscio, A. M. (2001). Predicting the child-rearing practices of mothers sexually abused in childhood. *Child Abuse & Neglect*, 25, 369-387.
- Scher, D. y Twaite, J. A. (1999). The relationship between child sexual abuse and alexithymic symptoms in a population of recovering adult substance abusers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 8 (2), 25-40.
- Scherer Zavaschi, M. L., Graeff, M. E., Tatit Menegassi, M., Mardini, V., Simões Pires, D. W., Homem de Carvalho, R., Rohde, L. A. y Laks Eizirik, C. (2006). Adult mood disorders and childhood psychological trauma. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (3), 184-190.
- Sharpe, D. y Faye, C. (2006). Non-epileptic seizures





- and child sexual abuse: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 26 (8), 1020-1040.
- Startup, M. (1999). Schizotypy, dissociative experiences and childhood abuse: Relationships among self-report measures. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 333-344.
- Swanston, H. Y., Parkinson, P. N., Oates, R. K., O'Toole, B. I., Plunkett, A. M. y Shrimpton, S. (2002). Further abuse of sexually abused children. *Child Abuse & Neglect*, 26, 115-127.
- Swanston, H. Y., Plunkett, A. M., O'Toole, B. I., Shrimpton, S., Parkinson, P. N. y Oates, R. K. (2003). Nine years after child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27, 967-984.
- Thakkar, R. R., Gutierrez, P. M., Kuczen, C. L. y McCanne, T. R. (2000). History of physical and/or sexual abuse and current suicidality in college women. *Child Abuse & Neglect*, 24 (10), 1345-1354.
- Twaite, J. A. y Rodríguez-Srednicki, O. (2004). Childhood sexual and physical abuse and adult vulnerability to PTSD: the mediating effects of attachment and dissociation. *Journal of Child Sexual Abuse*, 13 (1), 17-38.
- Vanderlinden, J. y Vandereycken, W. (1999). *Trauma, disociación y descontrol de los impulsos en los trastornos alimentarios* (pp. 19-39). Barcelona: Granica.
- Van Ijzendoorn, M. H. (1992). Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in nonclinical populations. *Developmental Review*, 12, 76-99.
- Vitriol G. V. (2005). Relación entre psicopatología adulta y antecedentes de trauma infantil. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 43 (2), 83-87.
- Vitriol, G. V., Gomberoff, J. M., Basualto, M. E. y Ballesteros, S. (2006). Relationship between post-traumatic stress disorder, child sexual abuse and sexual re-victimization. *Revista Médica de Chile*, 134 (10), 1302-1305.
- Vitriol G. V., Vásquez, M., Iturra, L. I. y Muñoz, R. C. (2007). Diagnóstico y abordaje de secuelas por abuso sexual infantil, en tres mujeres consultantes a un servicio de salud mental de hospital general. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 45 (1), 20-28.
- Walker, E. A., Gelfand, A., Katon, W. J., Koss, M. P., Von Korff, M., Bernstein, D., et al. (1999). Adult health status of women with histories of childhood abuse and neglect. *American Journal of Medicine*, 107 (4), 332-339.
- Walker, E. A., Unutzer, J., Rutter, C., Gelfand, A., Saunders, K., VonKorff, M., et al. (1999). Health care use by women hmo members with a history of childhood abuse and neglect. *Archives of General Psychiatry*, 56, 609-613.
- West, C. M., Williams, L. M. y Siegel, J. K. (2000). Adult sexual revictimization among Black women sexually abused in childhood: A prospective examination of serious consequences of abuse. *Child Maltreatment*, 5 (1), 49-57.
- Whealin, J. M. y Jackson, J. L. (2002). Childhood unwanted sexual attention and young women's present self-concept. *Journal of Interpersonal Violence*, 17 (8), 854-871.
- Zlotnick, C., Mattia, J. y Zimmerman, M. (2001). Clinical features of survivors of sexual abuse with major depression. *Child Abuse & Neglect*, 25, 357-367.



PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA ADOPCIÓN EN ANDALUCÍA

A TRAINING PROGRAMME FOR PROSPECTIVE ADOPTERS IN ANDALUSIA

Esperanza León Manso, Yolanda Sánchez-Sandoval, Jesús Palacios González y Maite Román Rodríguez
Universidad de Sevilla

Para dar respuesta a la necesidad de apoyo y formación a las familias que se disponen a realizar una adopción, se ha diseñado el Programa de Formación para la Adopción en Andalucía, constituyéndose como una de las primeras fases dentro del nuevo modelo de intervención en materia de adopción. A través de una metodología activa se pretende que los participantes analicen las características de los procesos adoptivos, reflexionen sobre los retos que la adopción supone, consideren sus propios recursos y aprendan a afrontar posibles situaciones conflictivas, con el objetivo último de que las adopciones sean más satisfactorias para todos. En el presente trabajo se describe el programa de formación editado en 2006 en la comunidad autónoma de Andalucía, que se ha constituido como modelo de referencia de otros programas de formación posteriores llevados a cabo en otras comunidades autónomas.

Palabras clave: Adopción, Programa de formación, Modelo de intervención, Familias adoptivas, Niños adoptados.

In order to respond to prospective adopters' needs of preparation and support, a training programme was devised in Andalusia to be part of the first phases in the adoption procedures. Using a participating active approach, the goals include the adopters' reflection on the challenges of adoption, the consideration of their own resources and the ways to respond to potentially problematic situations, with the ultimate goal of making the experience of adoption a more positive one for all those involved. This article describes the programme as published in 2006 in Andalusia. The programme has become a reference for preparation programmes developed in other Spanish regions.

Key words: Adoption, Educational programme, Intervention model, Adoptive families, Adopted children.

NECESIDAD DE PREPARACIÓN PARA LA ADOPCIÓN

En las últimas décadas, la política en materia de adopción ha experimentado una notable evolución, cambios que son fruto, sobre todo, de una nueva visión de la adopción. En estos momentos las necesidades de los niños¹ son el centro alrededor del cual se articula el proceso adoptivo, tanto en las fases previas a la llegada como en las posteriores. El programa de formación para la adopción que se presenta en este artículo forma parte de los esfuerzos realizados respecto a la preadopción.

El programa comenzó a gestarse a raíz de las necesidades detectadas en familias que habían realizado adopciones en la comunidad andaluza entre los años 1987 y 1993. Durante el año 1995 se llevó a cabo un estudio con casi 400 familias adoptivas (Palacios, Sán-

chez-Sandoval y Sánchez Espinosa, 1997) que aportó una rica información sobre muchos aspectos. El nivel de satisfacción manifestado por estas familias respecto a las adopciones fue muy elevado y el 98% manifestaba que sus hijos estaban completamente integrados en su familia. De igual modo, en el momento del estudio entre el 90 y 95% de las familias valoraban como bueno o muy bueno el estado de salud, el crecimiento, el desarrollo psicológico, el ajuste escolar y las relaciones de los niños con otras personas.

A pesar de este nivel general de satisfacción, se detectaron también algunos problemas. Por ejemplo, las familias expresaron su insatisfacción con la información que en su día recibieron respecto a las características de los niños que adoptaron, que fue valorada como insuficiente por el 46% de las familias respecto a los antecedentes físicos y de salud, por el 72% respecto a características psicológicas y de comportamiento, y por el 64% respecto a las circunstancias sociales.

También se encontraron importantes deficiencias respecto a temas específicos de la paternidad y la maternidad adoptivas. Así, a pesar de las ventajas asociadas a que los niños adoptados conozcan su condición adoptiva, eran muchos los menores de este estudio que no teni-

Correspondencia: Esperanza León Manso. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla. España.

E-mail: eleon@us.es

.....

¹ Salvo en aquellos casos en que se especifique el género a que hace referencia, el término *niños* y *niño* se utiliza a menudo en este trabajo para referirse tanto a los niños como a las niñas, y otro tanto puede decirse respecto a los términos *padres* o *hijos*, utilizados para referirse a los padres o hijos de ambos géneros.



an información sobre este hecho, con porcentajes muy elevados de niños que desconocían su estatus adoptivo por encima de los 6-7 años. Aunque prácticamente la totalidad de las familias que aún no habían hablado con sus hijos sobre su adopción manifestaba que lo harían, no siempre el momento previsto o el modo de hacerlo eran los más adecuados; así, por ejemplo, sólo un 15% de estas familias pensaba hacerlo antes de los 6 años y un 17% no pensaba tomar la iniciativa, sino que tenía previsto esperar a que fueran los propios niños los que preguntaran, mientras un 30% pensaba que con una sola vez que se tratara el tema sería suficiente.

Por otra parte, la citada investigación puso de manifiesto tanto la existencia de familias en las que la adopción podía considerarse satisfactoria en general pero en las que no se estaba manejando bien la información sobre la adopción (36% de la muestra), como unos apreciables porcentajes de familias en las que la experiencia de la adopción podía considerarse problemática (18%) o bastante o muy problemática (18%). Parecía evidente que era necesario tratar de reducir estos porcentajes, incrementando actitudes y conductas que se tradujeran en una mayor comunicación y, más en general, en una más positiva vivencia de la experiencia de la adopción.

Las dificultades y necesidades de apoyo de las familias adoptivas no son, desde luego, privativas de la muestra estudiada en el trabajo que venimos citando. Diversas investigaciones realizadas en otros países (por ejemplo, Brooks, Allen y Barth, 2002; Cohen, Duvall y Coyne, 1994; Rushton, 2004) han puesto también de manifiesto las necesidades de formación y de apoyo de quienes adoptan. Esas necesidades no han hecho sino aumentar a medida que el perfil de las adopciones ha pasado de ser relativamente simple (bebés recién nacidos y sin apenas problemas adoptados por parejas con problemas de fertilidad), a hacerse crecientemente complicado tanto respecto a los adoptados (niños y niñas de edades muy diversas, frecuentemente adoptados junto a hermanos y muchas veces tras importantes experiencias adversas previas), como a los adoptantes (todo tipo de circunstancias personales y familiares, presencia de hijos previos en la familia...).

Este cambio en los perfiles de la adopción se ha ido produciendo en todos los países occidentales, que se han ido viendo en la necesidad de responder con modelos de intervención crecientemente complejos al aumento y diversidad de las necesidades experimentadas por adoptantes y adoptados. Como parte de la respuesta

profesional más compleja y sofisticada, la preparación o formación para la adopción ha ido haciéndose presente en muy diversos países tanto en análisis empíricos, como en reflexiones más generales sobre la intervención profesional en adopción (Biafora, Javier, Baden y Camacho-Gingerich, 2007; Farber, Timberlake, Mudd y Cullen, 2003; Hart y Luckock, 2004; Sar, 2000). Brodzinsky (2008) ha reunido recientemente la información disponible sobre la preparación para la adopción, sus fundamentos y principios, así como las líneas por las que deben ir orientándose los esfuerzos, que deben situarse como parte de un continuo que empieza antes de la adopción, pero que se prolonga después tras la incorporación del chico o la chica adoptados a su nueva familia. Esta última reflexión implica que a la preparación o formación para la adopción se le concede una incuestionable y creciente importancia, pero que no puede ser vista como la única intervención necesaria para apoyar el buen desarrollo de adopciones crecientemente complejas.

Por lo demás, tal como Brodzinsky (2008) expone en su análisis, no basta con desarrollar buenos programas de formación. Es necesario, además, preparar mejor a los profesionales que intervienen en los procesos de adopción (incluyendo aquellos que imparten los programas de formación) y convertir la formación en un proceso tan obligatorio como la valoración de idoneidad. Será también necesario someter a evaluación empírica el impacto del programa, un proceso lleno de dificultades, como ha puesto de manifiesto el trabajo de Rushton y Monck (2009) comparando, con la estrategia de tratamiento aleatorio controlado, una modalidad con contenido cognitivo-conductual, otra con contenido psicoeducativo y un tercer grupo sin intervención especial.

En el caso español, la necesidad de mejorar los procesos de intervención en adopción no se limitaba, por tanto, a la formación y no era exclusiva de Andalucía. De hecho, al mismo tiempo que se elaboró el programa del que este artículo trata, se introdujeron otros cambios en la intervención profesional (por ejemplo, respecto a la valoración de idoneidad). Por lo demás, que la necesidad de formación no estaba sólo planteada en Andalucía se puso de manifiesto en el hecho de que una necesidad semejante surgió en otras comunidades autónomas que, como Extremadura y Castilla-La Mancha, también encargaron la elaboración de un programa de preparación para la adopción. Un equipo multidiscipli-



nar dirigido por Jesús Palacios, Pere Amorós y Jesús Fuertes se puso manos a la obra al objeto de elaborar una primera propuesta de formación (Palacios, Amorós, Fuertes, León, Sánchez-Sandoval y Fuentes, 1999) que fue pilotada en la provincia de Sevilla, con un total de 147 solicitantes de adopción que pasaron por diversos cursos de formación. Gracias a las aportaciones hechas por muchos profesionales que aplicaron la versión piloto con estos grupos de formación y que proporcionaron detalladas valoraciones de cada una de las actividades y de cada una de las sesiones, se revisó y perfeccionó el *Programa de Formación para la Adopción* (Palacios, León, Sánchez-Sandoval, Amorós, Fuentes y Fuertes, 2006), que constituye una nueva edición, completamente renovada, de la versión inicial.

Según los principios subyacentes al programa, muy en línea con las propuestas posteriores de Brodzinsky (2008), la formación con vistas a la adopción debe tener tres rasgos esenciales: por un lado, el objetivo general debe ser dotar a los solicitantes de adopción de una serie de recursos que les permitirán hacer frente a sus nuevas realidades como padres adoptivos; en segundo lugar, la formación debe estar lo más ajustada posible a las peculiaridades del tipo de adopción de que se trate; y, finalmente, la formación para padres adoptivos debe estar orientada a la educación de personas adultas y diseñada para producir cambios duraderos, significativos y profundos.

La formación y el apoyo a las familias que desean realizar una adopción, como paso previo a la misma, permite:

- ✓ por un lado, respecto a los solicitantes, prepararse para hacer frente a los distintos retos y dificultades con las que se puedan ir encontrando a lo largo del proceso adoptivo;
- ✓ y por otra, se trata de un instrumento preventivo más, que permite a las Administraciones Públicas y a sus entidades colaboradoras una mayor garantía de éxito en los acogimientos realizados, dada su responsabilidad de asegurar que proporcionan a los niños que están bajo su tutela un entorno familiar adecuado para su desarrollo.

DISEÑO DEL PROGRAMA

Los participantes en el proceso de formación

El proceso de formación está diseñado para grupos de en torno a 15 personas, que obtienen, una vez concluida la formación, una acreditación en la que consta el número

de sesiones de formación a las que han asistido y el tipo de formación de que se ha tratado (adopción internacional, nacional, nacional especial).

Objetivos

Los objetivos generales que persigue este programa podemos agruparlos en dos bloques:

- ✓ *Objetivos a corto plazo* que consisten en:
 - ✓ Facilitar a los solicitantes de adopción la maduración de su decisión de adoptar y el mejor ajuste del tipo de adopción que soliciten a la realidad actual de la adopción.
 - ✓ Potenciar la autoselección o autovaloración de los solicitantes, partiendo de la idea de que con la información y la formación adecuadas, están en mejores condiciones para valorar sus propias posibilidades y recursos familiares.
- ✓ Como *objetivos a largo plazo*:
 - ✓ Apoyar a los solicitantes en su preparación para ser padres adoptivos a través de la adquisición de conocimientos, actitudes y estrategias que les ayuden a prevenir la aparición de algunos problemas y resolver satisfactoriamente posibles situaciones conflictivas.
 - ✓ Promover en los solicitantes cambios duraderos, significativos y profundos de cara a la adaptación, integración y educación del niño adoptado.

Estructura del Programa: Distribución de las sesiones y contenidos de las mismas

La primera versión del Programa estaba compuesta por ocho sesiones. Las cuatro primeras eran básicas y comunes para todos los solicitantes de adopción y suficientes para los solicitantes de adopción de niños pequeños españoles sin problemas especiales. Tras ellas, los solicitantes de adopciones especiales debían realizar otras dos específicas, al igual que las personas que optaban por la adopción internacional.

El *Programa de Formación para la Adopción* en su versión final está organizado por dos itinerarios claramente diferentes, uno de adopción nacional y otro de internacional. Aunque hay muchas similitudes en los contenidos concretos de uno y otro itinerario, hay también muchas matizaciones y muchos elementos diferenciales. Pero la estructura básica de los dos itinerarios es la misma y los contenidos trabajados pueden quedar así resumidos:



- ✓ en la *primera sesión* se abordan cuestiones que tienen que ver con la motivación para la adopción, la respuesta a algunas dudas generales sobre el tema, el análisis del perfil de los niños que pueden ser adoptados y de las vivencias de quienes ya han hecho ese tipo de adopción.
- ✓ la *segunda sesión* está centrada en la preparación para la llegada y el proceso de adaptación una vez que ésta se haya producido. Se trata aquí de poder situar a los participantes en el programa tanto en su propia perspectiva como personas que esperan, como, sobre todo, en la de los niños que están esperando. Se trata también de familiarizar con los procesos que se van a poner en marcha una vez que la incorporación a la familia se haya producido y de dotar de estrategias que permitan que esa incorporación y el proceso de adaptación subsecuente funcionen de la mejor manera posible. En el caso de la adopción internacional, esta sesión debe recoger también algunas cuestiones concretas relacionadas con el viaje en busca del niño.
- ✓ la *tercera sesión* está centrada en cuestiones educativas, con la idea de familiarizar a los solicitantes de adopción con la gama de situaciones problemáticas que se les pueden plantear y ayudarles a explorar pautas educativas adecuadas para actuar ante ellas.
- ✓ la *cuarta sesión* aborda la comunicación a propósito de la adopción, tratando de dotar a los participantes en la formación en primer lugar de sensibilidad respecto a la necesidad de comunicación, y en segundo, de principios y estrategias que les permitan desarrollar con sus hijos unos procesos de comunicación adecuados y satisfactorios.

Mientras en el caso del itinerario de adopción internacional estas cuatro sesiones están desde el principio centradas en temas de este tipo de adopción y sus peculiaridades, en el caso del itinerario de adopción nacional se da desde la primera sesión una cierta presencia de situaciones y casos de los dos supuestos fundamentales, la adopción especial y la que no lo es. De todas formas, para los casos específicos de adopción especial se añade una *quinta sesión* monográficamente centrada en el análisis de las diferencias, sus implicaciones y su tratamiento educativo.

Metodología del programa y técnicas empleadas

El programa de formación se caracteriza por una metodología experiencial, participativa, interactiva y vivencial, para lo que es imprescindible, por una parte, la implicación de los asistentes, y, por otra, un óptimo manejo de la dinámica del grupo. La conjunción de ambos ingredientes permite la creación de un clima de confianza facilitador de la comunicación y la expresión de dudas, sentimientos y/o vivencias, que favorece, a su vez, el intercambio de experiencias entre las personas que componen el grupo de formación. Permite también que las sesiones sean fluidas y transcurran en un clima bien organizado y facilitador de las relaciones.

Muchas de las actividades planteadas en el programa siguen una metodología de aprendizaje basado en problemas, fundamentada, principalmente, en la identificación del problema en cuestión, el análisis de sus posibles causas y el planteamiento de soluciones potenciales. Según esta metodología, los participantes en la formación tienen, en primer lugar, que identificar y tomar conciencia de las características de los niños en espera de adop-

TABLA 1
ESTRUCTURA DE LAS SESIONES DE FORMACIÓN

	Adopción Internacional	Adopción Nacional	Adopción Especial
1ª Sesión:	"¿Qué queremos? ¿Cómo será? ¿Cómo irá todo?"	"¿Qué queremos? ¿Cómo será? ¿Cómo irá todo?"	"¿Qué queremos? ¿Cómo será? ¿Cómo irá todo?"
2ª Sesión:	"Preparar la llegada, facilitar la adaptación"	"Preparar la llegada, facilitar la adaptación"	"Preparar la llegada, facilitar la adaptación"
3ª Sesión:	"La tarea de educar"	"La tarea de educar"	"La tarea de educar"
4ª Sesión:	"¿Qué decir y cómo decirlo? ¿Cuándo empezar? ¿Cómo reaccionar?"	"¿Qué decir y cómo decirlo? ¿Cuándo empezar? ¿Cómo reaccionar?"	"¿Qué decir y cómo decirlo? ¿Cuándo empezar? ¿Cómo reaccionar?"
5ª Sesión:	----	----	"Reconociendo y aceptando las diferencias"



ción, los diferentes retos del proceso adoptivo y las posibles situaciones problemáticas que pudiesen originarse durante la adaptación. En un segundo momento, y partiendo de la necesaria reflexión y el análisis sobre los temas abordados, los participantes deben analizar las causas y motivos de las situaciones expuestas, con vistas a facilitar la comprensión, aceptación e interiorización de las cuestiones planteadas. Por último, los participantes, con la guía y orientación de los coordinadores de la formación, deben buscar posibles estrategias, habilidades y recursos que resulten de utilidad para resolver con éxito las dificultades que se hayan podido detectar.

Las técnicas utilizadas para articular dicha metodología son en su mayoría participativas. Así, los diálogos simultáneos, la discusión dirigida, el trabajo en grupos pequeños, la lluvia de ideas, el estudio de casos, el juego de roles, el vídeo-forum, la fantasía guiada, los ejercicios de papel y lápiz o las exposiciones teóricas (con una frecuencia bastante menor), se suceden a lo largo de las sesiones formativas, adecuándose a los objetivos y contenidos a tratar. Estas técnicas grupales permiten trabajar de modo sistemático y estructurado conocimientos, ideas, sentimientos, expectativas, vivencias, habilidades y actitudes, siguiendo la lógica interna a la que se hacía referencia en el párrafo anterior.

Dentro del *Programa de Formación para la Adopción* el papel de los coordinadores es fundamental. Cada uno de los grupos de formación está dinamizado por dos coordinadores, uno de los cuales tiene formación básica en psicología y/o educación y el otro en trabajo social.

Además del material impreso que aparece en el manual, el programa de formación se complementa con un material audiovisual contenido en los dvds, de adopción nacional y adopción internacional, que lo acompañan y una guía para padres denominada *Adelante con la adopción* (Palacios, Sánchez-Sandoval y León, 2004), que se reparte a los participantes al final de la formación y que recoge los principales contenidos tratados durante las sesiones.

Organización del tiempo

La línea seguida en este programa es la de una formación no intensiva, es decir, no concentrada en dos o tres días seguidos. La complejidad y profundidad de los temas trabajados en este tipo de formación hacen necesaria la existencia de un espacio de tiempo para la reflexión entre una sesión y otra, tanto a nivel individual como con la pareja o con otras personas. Una formación

intensiva podría dificultar enormemente esta importante reflexión individual y conjunta y la consecuente asimilación e interiorización de contenidos, habilidades, actitudes, etc.

En cuanto a la duración de las sesiones de formación, se ha programado en torno a tres horas y media como máximo, divididas por un descanso de unos veinte minutos.

APLICACIÓN DEL PROGRAMA

La puesta en marcha del *Programa de Formación para la Adopción* se inició en 1999 como pilotaje en la provincia de Sevilla. Dicha aplicación fue encargada y subvencionada por la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía a la "Asociación Andaluza de Ayuda a la Adopción, LLAR", asociación sin ánimo de lucro, dedicada a la atención e información de personas interesadas en la adopción o el acogimiento de niños. Tras previos trabajos de información a los solicitantes en lista de espera y actualización de sus solicitudes, se dio paso a la configuración de los primeros grupos de formación, trabajo conjunto con el Departamento de Adopción y Acogimiento del Servicio de Atención al Niño de Sevilla.

A partir del año 2000, la aplicación del programa se extendió al resto de Andalucía, también a través de un convenio de la administración con la Asociación LLAR. El programa llegó primero a Málaga y luego fue impartándose en el resto de las provincias andaluzas. En cuanto al *orden temporal*, la formación se sitúa en este programa después de la información y como paso previo a la valoración de idoneidad. De este modo, los solicitantes de adopción que participan en los cursos de formación aún no han iniciado las entrevistas psicológicas y sociales necesarias para la obtención del certificado de idoneidad, pero sí que han sido ya convocados a una reunión informativa sobre la situación actual de la adopción en la comunidad andaluza.

Respecto a la cuestión de la *dependencia o independencia de los procesos de formación y valoración de idoneidad*, se ha optado por considerar a ambos procesos totalmente independientes, de manera que los técnicos que llevan a cabo la formación son distintos a los que posteriormente realizarán la valoración de las mismas personas, sin que exista trasvase de información entre ambos equipos acerca de las personas participantes en el proceso de la formación. La razón para actuar de esta manera tiene que ver, sobre todo, con el deseo de que los participantes en las sesiones de formación se sientan cómodos para expresar sus dudas, inquietudes y puntos de



vista, sin el temor de que sus intervenciones puedan ser luego utilizadas en relación con la valoración de idoneidad. Al principio de las sesiones, los participantes son informados de la independencia entre las dos actividades e instados a expresarse con toda libertad.

EVALUACIÓN Y AJUSTE DEL PROGRAMA

Al finalizar cada curso de formación, se solicita a los participantes una evaluación de la experiencia. En general, se recogen opiniones muy positivas respecto a la dinámica de las sesiones, la reflexión conjunta sobre las diversas tareas que conlleva la paternidad adoptiva, la posibilidad de contar con un espacio donde plantear sus dudas y temores, la información proporcionada, la preparación ante futuras dificultades, el compañerismo entre los participantes en los grupos de formación y el intercambio de ideas y opiniones sobre la adopción. De hecho, a lo largo de las sesiones, la satisfacción de los participantes se traducía, en la mayoría de las ocasiones, en una alta participación e implicación que frecuentemente llevan a prolongar las sesiones, debido al interés que algunos temas suscitan en el grupo y a su deseo de seguir debatiendo sobre estas cuestiones. Como ya se ha mencionado, uno de los resultados de esta dinámica es el surgimiento de redes de apoyo informales entre los participantes, lo que constituye, sin duda, una de las grandes aportaciones del programa.

Además de la evaluación global protagonizada por los propios participantes de la formación, en la fase de pilotaje, el programa fue también evaluado por los coordinadores de la formación. Para ello, junto al material del programa, se adjuntaron una serie de fichas de evaluación cuyo objetivo era permitir una valoración detallada del programa. Para ello, se pidió a los coordinadores que cumplimentasen las fichas el mismo día de la sesión o al día siguiente, al objeto de reflejar lo mejor posible las experiencias encontradas.

Esta evaluación se consideró esencial para que la fase piloto del programa permitiera el objetivo de ajustar contenidos, técnicas, tiempos, y, en general, de mejorar el programa. Se distribuyó una ficha de registro para cada actividad realizada, valorando su programación, desarrollo y resultados, y otra ficha para cada sesión, evaluando objetivos, contenidos, desarrollo de la actividad, técnica, materiales y temporalización.

Durante el año 1999, participaron en el proceso de formación un total de 147 solicitantes de adopción. De estos participantes, 137 (93,2%) concluyeron la forma-

ción, autoexcluyéndose del proceso 10 (6,8%). De los que completaron el proceso formativo, 46 (31,3%) participaron sólo en las cuatro primeras sesiones básicas, dadas las características de su solicitud (adopción de niños españoles menores de 7 años y sin características especiales); 85 (57,8%) participaron además en las dos sesiones específicas de adopciones especiales; y 6 (4,1%) trabajaron las cuatro sesiones comunes y las dos de adopciones internacionales.

Fueron 10 los grupos de formación en los que se han distribuido los 147 solicitantes que pasaron por el proceso formativo. La mayoría de estos grupos se caracterizaron fundamentalmente por su *heterogeneidad*, compuestos por solicitantes de distintas modalidades de adopción (niños pequeños españoles sin características especiales y adopciones especiales y/o internacionales). No obstante, se constituyeron también grupos *homogéneos* (grupos de formación constituidos por solicitantes de una única modalidad de adopción), poniendo en marcha, de este modo, durante la fase de pilotaje, las distintas opciones de agrupamiento que permitía el programa.

Tras la primera fase experimental de implantación del programa, se llegó a una serie de conclusiones:

- ✓ Se cumplieron los objetivos planteados a corto plazo, ya que para un número no muy alto, pero sí significativo, de solicitantes (10 personas), este proceso resultó un filtro de autoselección. Se trataba de participantes que, contando con la información y la formación necesaria, fueron capaces de valorar sus propias expectativas, sus posibilidades y sus recursos, y decidir consecuentemente no continuar con el proceso formativo. Más numeroso resultó, por otra parte, la cantidad de participantes (más del 75%) que tras el proceso de la formación modificaron en algún término su solicitud inicial (tipo de adopción, características del niño que desean adoptar,...), logrando un mayor ajuste entre sus deseos y las posibilidades reales de adopción, como producto de la reflexión y el trabajo individual, en pareja y en grupo.
- ✓ Se observaron algunos problemas leves de ajuste de tiempo, dado que en algunas sesiones se excedió el tiempo estimado, sobrepasando las tres horas y media de duración. Aunque los participantes no mostraron insatisfacción respecto a la duración de las sesiones, parece razonable no prolongar el tiempo destinado para el desarrollo de las sesiones por diversos motivos de carácter pedagógico y práctico.



- ✓ Algunas personas de nivel educativo bajo encontraron dificultades para seguir algunas actividades, fundamentalmente las que se pedía que anotasen por escrito sus ideas o conclusiones. Se trata de una cuestión importante, ya que el programa debe estar pensado para que se sientan cómodas en él personas con muy diversos perfiles y características.
- ✓ En líneas generales, el programa funciona de forma claramente satisfactoria, mostrando un alto grado de satisfacción tanto los participantes que han pasado por el proceso de formación como los profesionales que han coordinado las sesiones del programa.

Atendiendo a la evaluación realizada por los técnicos que experimentaron el programa a modo de pilotaje, tanto en nuestra comunidad autónoma como en otras (Castilla la Mancha, Galicia, Extremadura), en 2003 se terminó una primera revisión completa del Programa de Formación, que dio lugar a una segunda versión. Se introdujeron distintas modificaciones, que detallaremos a continuación, teniendo en cuenta que posee las mismas características generales que constituyen el programa inicial, en cuanto a objetivos, contenidos, técnicas, etc., diferenciándose principalmente en la reorganización de las actividades a trabajar en cada sesión:

- ✓ se reconsideró la estructura del programa reduciendo el número de sesiones tanto para la adopción nacional (se pasó de las 6 sesiones contempladas a 5, la última específica sobre adopciones especiales) como para la adopción internacional (las 6 sesiones iniciales se condensaron en 4).
- ✓ se suprimieron o añadieron actividades, otras se modificaron en los materiales utilizados y los recursos específicos, en el tiempo de duración de las actividades y la forma de desarrollarlas.
- ✓ También en los testimonios grabados en video se introdujeron modificaciones importantes. Se eliminaron algunos fragmentos, y se añadieron nuevas declaraciones de familias adoptivas, sobre todo de adopción internacional, que quizá estaban menos representadas en la versión inicial.

A finales de 2004 y tras una segunda y exhaustiva evaluación por parte de los profesionales que habían estado probando la segunda versión revisada del programa, se completó una tercera versión del Programa de Formación para la Adopción. En esta tercera versión las modificaciones y ajustes introducidos no alteraban la última estructura del programa (dos itinerarios: adopción nacional, con 5 sesiones, 4 comunes y una última especí-

fica sobre las adopciones especiales; y adopción internacional, con 4 sesiones). Si se volvieron a reorganizar y reajustar algunas actividades contenidas en el programa, así como se trató de mejorar el video, solucionando algunos ajustes de sonido y procediéndose en algunos casos al doblaje de voz de algunas de las personas que intervienen en él.

Finalmente, en el 2006 ve la luz una edición ya final del Programa de Formación para la Adopción, financiada y editada por la Dirección General de Infancia y Familia de la Consejería de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. Esta versión final se compone de material impreso (un libro que contiene el manual del Programa de Formación para la Adopción Nacional y un segundo libro sobre el manual del Programa de Formación para la Adopción Internacional); ambos manuales de formación se han editado también en formato CD; acompañándose además de material audiovisual compuesto por dos DVDs, uno centrado en los testimonios grabados de familias adoptivas y destinados a la formación de solicitantes de adopción nacional y otro para la formación en adopción internacional.

CONCLUSIONES

El *Programa de Formación para la Adopción* (Palacios et al., 2006) lleva implantándose con éxito en Andalucía desde 1999 en su versión inicial (Palacios et al., 1999) y a partir de 2006 en su versión definitiva. Además, otras comunidades autónomas lo han cogido como modelo de referencia para elaborar sus propios programas de formación, adaptados a las necesidades específicas de cada comunidad (p.ej., Bizkaia, Asturias, Cantabria).

Tanto en la primera como en las evaluaciones sucesivas del programa, han podido extraerse conclusiones generales acerca de su funcionamiento. En general, se puede concluir que el programa cumple muy adecuadamente sus objetivos, con un alto grado de satisfacción tanto de los solicitantes que han pasado por el proceso de formación como los profesionales que han coordinado las sesiones del programa.

Actualmente y tras el paso por el Programa de Formación para la Adopción de más de siete mil familias andaluzas, podemos constatar que los resultados son muy satisfactorios. Tanto los profesionales que lo utilizan como los solicitantes de adopción que participan en él expresan altos niveles de satisfacción. Puede afirmarse, por tanto, que el Programa de Formación para la Adopción está ayudando a muchas familias a acercarse mejor pre-



paradas a los retos y tareas que les depara la adopción.

Como se señaló en la introducción, el programa se ajusta bien a los criterios que se considera deben tener los buenos programas de formación para la adopción (Brodzinsky, 2008) y sus contenidos representan una equilibrada mezcla entre los dos enfoques sometidos a evaluación por Rushton y Monk (2009), uno con orientación más claramente cognitivo-conductual y otro más claramente psicoeducativa.

En líneas generales, en la actualidad se puede hablar de un acuerdo generalizado entre todos los implicados en procesos de adopción -sea como expertos, como técnicos, como solicitantes o familias adoptivas- respecto a la necesidad de incorporar la formación como parte esencial del proceso adoptivo. Sin embargo, y partiendo de innovadoras y novedosas experiencias en un nuestro país, como es el caso de la puesta en marcha del Programa de Formación para la Adopción en la comunidad autónoma andaluza, quedaría por realizar una evaluación en profundidad y quizás a más largo plazo de los efectos y la repercusión del programa en los solicitantes, una vez realizada la adopción. Sería revelador y de mucha utilidad, de cara a la mejora del programa y a poder incrementar la calidad en la preparación y ayuda a las familias adoptivas, poder estudiar qué conocimientos, actitudes y destrezas se generan en las familias que asisten al programa, tanto a corto plazo -en los momentos iniciales de la adopción- como a largo plazo -en los meses y años posteriores a la incorporación del niño a la familia. Distintas áreas de contenidos generales serían susceptibles de esta evaluación en profundidad: las ideas, actitudes y sentimientos acerca de la adopción propiamente dicha; la potenciación de una percepción realista, pero positiva y sana de los padres respecto a sus hijos -que sean vistos por sus padres principalmente como niños competentes y llenos de potencialidades-; que los padres se sientan competentes, capaces y autoeficaces para poder influir positivamente sobre sus hijos; la creación y fortalecimiento de los vínculos afectivos entre padres e hijos; la promoción de habilidades y estrategias parentales concretas; la promoción de cuidados y prácticas favorecedoras de la salud y del desarrollo de los niños; etc. Como se señaló en la introducción, llevar a cabo estas evaluaciones, particularmente si se quiere contrastar la eficacia diferencial de distintos enfoques y contenidos, es un proceso lleno de dificultades prácticas y metodológicas, como ha quedado de manifiesto en el reciente trabajo de Rushton y Monck (2009), aunque ello

sólo significa que los recursos y el tiempo dedicado a tal valoración deben ser mayores que si se tratara de una empresa sencilla y sin especiales problemas.

Sería sumamente interesante evaluar también y someter a juicio crítico, a partir de estudios comparativos de diferentes experiencias formativas en adopción, las distintas opciones de carácter controvertido que el proceso de la formación en adopción entraña. Cuestiones como: el lugar de la formación en el modelo de intervención en adopción -si debe hacerse la valoración antes de la formación o la formación antes de la valoración-; el hecho de si los procesos de formación y de valoración deben o no estar relacionados entre sí -si el paso de una persona por el proceso de formación debe ser uno de los elementos que se utilicen para valorar su idoneidad para la adopción o no-; o la composición homogénea o heterogénea de los grupos de formación -si es preferible que los grupos de formación se constituyan según la modalidad de adopción a la que opten o si mezclar en un mismo grupo de formación personas que optan por diferentes modalidades de adopción-.

Estas valoraciones de carácter estructural y a largo plazo podrían ayudarnos a responder o al menos despejar algunas dudas sobre aspectos relacionados, tanto con la influencia y efectos formativos en las familias participantes, tanto positivos como negativos, si los hubiesen, como con la organización y ejecución del programa.

De lo que no cabe duda es de que la puesta en marcha de programas de formación no puede esperar a disponer de esa sofisticada información, porque mientras tanto las familias están incorporando a niños y niñas cuyas características requieren respuestas que no pueden esperar. En todo caso, si la satisfacción de los participantes puede tomarse como indicador de éxito, el Programa de Formación para la Adopción en Andalucía debe ser valorado satisfactoriamente. El futuro dirá si una aproximación parecida puede ser fructíferamente utilizada también en el apoyo post-adopción, que hasta el presente suele adoptar entre nosotros más el formato de la intervención clínica que el de la educativa, cuando los problemas a los que muchas familias se enfrentan tras la adopción tienen más de educativos que de clínicos.

REFERENCIAS

- Biafora, F. A., Javier, R. A., Baden, A. L. y Camacho-Gingerich, A. (2007). The future of adoption: A call to action. En R. A. Javier, A. L. Baden, F. A. Biafora y A. Camacho-Gingerich (Eds.), *The handbook of adop-*



- tion: *Implications for researchers, practitioners, and families* (pp. 527-537). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Brodzinsky, D. (2008). *Adoptive parent preparation project. Phase 1: Meeting the mental health and developmental needs of adopted children*. New York, NY: Evan B. Donaldson Adoption Institute.
- Brooks, D., Allen, J. y Barth, R. P. (2002). Adoption services use, helpfulness, and need: a comparison of public and private agency and independent adoptive families. *Children and Youth Services Review, 24*, 213-238.
- Cohen, N. J., Duvall, J. y Coyne, J. C. (1994). *Characteristics of Post-adoptive families presenting for mental health service*. Newmarket, Ontario: Children's Aid Society of York Region.
- Farber, M. L. Z., Timberlake, E., Mudd, H. P. y Cullen, L. (2003). Preparing parents for adoption: An Agency experience. *Child and Adolescent Social Work Journal, 20*, 175-196.
- Hart, A. y Luckock, B. (2004). *Developing adoption support and therapy: New approaches for practice*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Palacios, J., Amorós, P., Fuertes, J., León, E., Sánchez-Sandoval, Y. y Fuentes, N. (1999). *Programa de Formación para la Adopción*. Publicado en: Consejería de Asuntos Sociales, Junta de Andalucía; Consejería de Bienestar Social, Junta de Extremadura; y Consejería de Bienestar Social, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (Edición piloto) (Programa compuesto por material escrito y audiovisual).
- Palacios, J., León, E., Sánchez-Sandoval, Y., Amorós, P., Fuentes, N. y Fuertes, J. (2006). Programa de Formación para la Adopción. Sevilla: Dirección General de Infancia y Familia. Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía (Programa compuesto por material escrito y audiovisual).
- Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. y León, E. (2004): *Adelante con la Adopción*. Colección: "Guías Infancia y Familia". Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.
- Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. y Sánchez Espinosa, E.M. (1997). *La adopción en Andalucía*. Sevilla: Dirección General de Atención al Niño. Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.
- Rushton, A. (2004). A scoping and scanning review of research on the adoption of looked after children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 9*, 89-106.
- Rushton, A. y Monck, E. (2009). *Enhancing adoptive parenting. A test of effectiveness*. Londres: BAAF.
- Sar, B. K. (2000). Preparation for adoptive parenthood with a special-needs child: Role of agency preparation tasks. *Adoption Quarterly, 3*(4), 63-80.



UN ANÁLISIS DE LOS MODELOS TEÓRICOS ACTUALES DE ESCRITURA Y SU RELACIÓN CON EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH)

AN ANALYSIS OF CURRENT THEORETICAL MODELS OF WRITING AND ITS RELATION TO ATTENTION-DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)

Celestino Rodríguez Pérez¹, Paloma González Castro¹, Luis Álvarez Pérez¹, Rebeca Cerezo Menéndez¹, Jesús Nicasio García Sánchez², Julio Antonio González Pienda¹, David Álvarez García¹ y Ana Belen Bernardo Gutierrez¹

¹Universidad de Oviedo. ²Universidad de León

Entendiendo la escritura como un proceso recursivo, se presenta un estudio que pretende explorar, de forma general, los principales modelos de escritura. Intentando a su vez, explicitar elementos y conceptos relevantes de los mismos en relación con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Con ello, de una forma reflexiva se pretende realizar una primera conexión entre la escritura y los problemas del TDAH debido a la escasez de literatura al respecto. A su vez, se pretenden relacionar teóricamente, los aspectos destacados de estos modelos, con los modelos actuales y más usados del TDAH. Dentro de estos modelos generales de escritura, y teniendo en cuenta que la revisión textual es uno de los procesos cognitivos esenciales, se dedica mayor atención a dos modelos concretos de escritura referidos a este proceso, con el fin de ampliar la visión teórica, y ejemplificar las dificultades del niño con TDAH en un proceso concreto.

Palabras clave: TDAH, Modelos, Escritura, Revisión textual

Understanding writing as a recursive tool, we pretends explore theoretical base of the principal different models of writing, and also how these models are related to Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD). We hope to establish a thoughtful connection between writing and the difficulties of ADHD, due to the scarcity of literature on this subject. Also, we establish a theoretical relationship between the theory of writing and the current theory of ADHD models. Within these models, and taking into account that is a textual review of the key cognitive processes in writing. We will emphasize two concrete models referring to the process of revising, with the aim of extending the theoretical vision and exemplify the difficulties of children with ADHD in a concret process of writing.

Key words: ADHD, Writing, Models, Textual review

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), formado básicamente por los constructos de inatención, hiperactividad e impulsividad, ha avanzado y redefinido sus características con diferentes conceptualizaciones a lo largo de la historia (Barkley, 2001). Esta aproximación conceptual y conocimiento del TDAH, fue apoyada en forma de modelos teóricos actuales (Barkley, 2007).

Por otro lado, la investigación en composición escrita ha hecho un esfuerzo y un progreso considerable en los últimos años, en una tentativa por entender los procesos implicados en la misma. En particular, los modelos teóricos de escritura han tratado de dar cuenta de

la escritura desde perspectivas cognitivas, comunicativas o sociales (Alamargot y Chanquoy, 2001; MacArthur, Graham, y Fitzgerald, 2006; Rijlaarsdam et al., 2008). Todos estos modelos, a pesar de su diversidad, tratan de explicar la arquitectura de los procesos de escritura, sus componentes y su organización como un proceso recurrente, así como los componentes modificables en relación con la motivación del escritor, actitudes, procesos cognitivos (la memoria de trabajo, el conocimiento en la memoria a largo plazo) o procesos de metacognición (la autorregulación y el conocimiento metacognitivo). En general, los diversos modelos coinciden en que la escritura es una tarea cognitiva, que requiere el despliegue coordinado de un conjunto relevante de procesos mentales, de manera simultánea y recurrente. Esta complejidad exige múltiples recursos cognitivos, tales como, el control de la atención, la autorregulación, la capacidad de la memoria de trabajo, etc. A su vez, requiere el empleo de habilidades de escritura específicas, y estrategias que faciliten y organi-

Correspondencia: Celestino Rodríguez Pérez. Universidad de Oviedo. Plaza Feijoo s/n. 33003 Oviedo. España.
E-mail: rodriguezcelestino@uniovi.es

.....
Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas competitivas del proyecto de la JCyL (LEO28A06), para 2006-2008, y del proyecto MEC SEJ 2007-66989 (2007-2010), ambos con Fondos FEDER de la Unión Europea.



cen el número de procesos cognitivos implicados en la producción de un texto escrito, y las demandas y requerimientos cognitivos respectivos.

En este momento, en el que se está desarrollando la investigación de los procesos cognitivos en escritura y su relación con la atención y el TDAH (García y Rodríguez, 2007), es necesario conocer y situar el desarrollo de los modelos teóricos al respecto y sus conexiones. El objetivo que nos proponemos con este estudio, es el de presentar de forma teórica esos dos constructos, y más concretamente, conocer los modelos teóricos que los explican. Asimismo, se pretende establecer conexiones teóricas entre esos modelos y los conocimientos que la investigación reciente sobre el TDAH nos aporta, referidos a la conceptualización y otros aspectos como el diagnóstico o la intervención.

Veamos sucesivamente, el papel de la composición escrita en los modelos de escritura como un proceso recursivo que exige muchas demandas cognitivas atencionales y de la memoria operativa; y especialmente en lo que hace a los procesos de revisión, cuestión especialmente dificultosa para los alumnos con Dificultades de Aprendizaje DA en escritura, pero también para los alumnos con TDAH.

LOS MODELOS TEÓRICOS DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA Y SUS RELACIONES CON EL TDAH

Los estudios sobre la escritura y la composición escrita han avanzado considerablemente en los últimos años. Y ello, tanto en lo que hace a la depuración metodológica, incluyendo medidas on-line de los procesos implicados en la composición escrita, como en cuanto a la identificación de la naturaleza de los procesos participantes, o su evolución.

Las investigaciones actuales han incluido la mejora educativa de la composición escrita a través de la instrucción, al igual que el desarrollo de modelos teóricos. Todos ellos con posibilidades de ser contrastados, como el de Kellogg, a través de la experimentación o incluso de los estudios comparativos, clínicos e instruccionales. Por ejemplo, consultando el estudio reciente de meta-análisis sobre los elementos eficaces en la instrucción en escritura de Graham y Perin (2007) o el manual de psicología de la escritura de McArthur, Graham, y Fitzgerald (2006), o la revisión de Rijlaarsdam et al. (2008) mostrando los tres enfoques utilizados en el desarrollo de conocimientos sobre los elementos claves en la mejora de la escritura.

En este apartado, analizaremos brevemente algún modelo teórico de la escritura, que permite abordar una conexión de la misma con el TDAH. Esta conexión no la abordan directamente los modelos teóricos, pero por el tipo de componentes que incluyen, nos permitirán extraer diversas implicaciones que serán de interés para la mejor comprensión de la relación de solapamiento o comorbilidad entre el TDAH y las DA en escritura, por ejemplo.

Los modelos que vamos a analizar, son el modelo de Hayes, que destaca por una evolución desde su nacimiento y que pasa por ser uno de los más utilizados –al menos declarados serlo– e importantes y que más aplicabilidad tienen, sobre todo la versión más reciente de 1996 y sus matices en 2006 (Hayes, 2006). Y por otra parte, el modelo de Kellogg, que realza en varios de sus componentes la relación con aspectos deficitarios del TDAH, y en el que se puede intuir, esos problemas de comorbilidad, como objetivo a demostrar en este trabajo (Troia 2006). En cuanto a los modelos específicos de revisión veremos el de Scardamalia y Bereiter (1985), y el de Butterfield, Hacker, y Albertson (1996), elegidos sobre todo por su aplicación a la intervención en escritura, y los componentes que presentan, comunes muchos de ellos al TDAH.

Modelo de Hayes

Como referencia imprescindible en todo estudio sobre composición escrita debemos resaltar el modelo de Hayes y Flower (1980). Este modelo, supuso un cambio de orientación del producto al proceso de escribir. Además, sus formulaciones fueron las bases principales para los siguientes modelos teóricos y fué construido a partir del pensamiento en voz alta de escritores durante la realización de la tarea de componer textos. Este modelo, principalmente aportó un énfasis en la interactividad del proceso, corroborando su recursividad y desechando la linealidad del mismo. También fue relevante su aportación en cuanto a los subprocessos y operaciones presentes en los procesos de escritura.

Desde el punto de vista estructural, Hayes incluyó como componentes básicos *el entorno de la tarea o contexto de producción*, con todos los aspectos que están fuera del escritor y que le influyen, la *memoria a largo plazo* que incluye tres tipos de áreas de conocimiento, tema general del texto, el acto comunicativo y el conocimiento lingüístico vinculado a la producción textual, y finalmente, *el proceso general de composición escrita*, compuesto

por los tres procesos básicos de *planificación*, *traducción* y *revisión*, dirigidos por un cuarto proceso de control, *la monitorización*, cuyo objetivo es regular la secuencia recursiva de la composición escrita.

Sin embargo, dados los avances logrados en el campo de la psicología de la escritura y dadas las limitaciones del modelo, nos centraremos en el modelo de 1996 y su evolución realizada por el mismo autor en el 2006. Entre las limitaciones, estaba la ausencia del papel de la memoria operativa, siendo ahora un constructo que juega un papel relevante en la composición escrita, y también tanto en las DA como en el TDAH (Vanderberg y Swanson, 2007). A su vez, se explicitaron otras limitaciones como la no inclusión de los componentes emocionales y motivacionales o los metacognitivos. Pero sobre todo, la mayor limitación de este modelo pionero y de otros de esa época, tiene que ver con la no verificación experimental de los mismos, cuestión que intentó ser superado por modelos como el de Kellogg que permite generar hipótesis directamente contrastables (Kellogg, 1994).

Por lo tanto, lo que tiene sentido es hablar brevemente del modelo más reciente de Hayes (1996) y sus acotaciones más recientes (Hayes, 2006). Este modelo conceptualiza la escritura en términos de dos dimensiones principales, relacionadas con la tarea y con la persona (esquema del modelo en la figura 1).

En la dimensión relacionada con la *tarea* incluye los diferentes factores externos que pueden influir en el escritor. Dichos factores son agrupados en dos bloques, en relación al componente social y físico que rodea al escritor. Dentro del *componente social* incluye la referencia a la audiencia del texto y en el caso de la escritura colaborativa, al resto de escritores. A su vez, en el *componente físico* incluye el texto que está siendo elaborado, así como las características del propio medio de escritura.

Por otra parte, en la segunda dimensión, la referida a la *persona*, Hayes incluye cuatro componentes, relacionados con aspectos afectivos, cognitivos, y de memoria de trabajo y a largo plazo del escritor que resumimos a continuación.

Un primer componente, hace referencia a los aspectos *afectivos y motivacionales* de la persona. En éste incluye aspectos relacionados con las creencias y actitudes del escritor, predisposición hacia la tarea, estimaciones sobre el coste y beneficio derivado de la tarea, establecimiento de metas, etc.

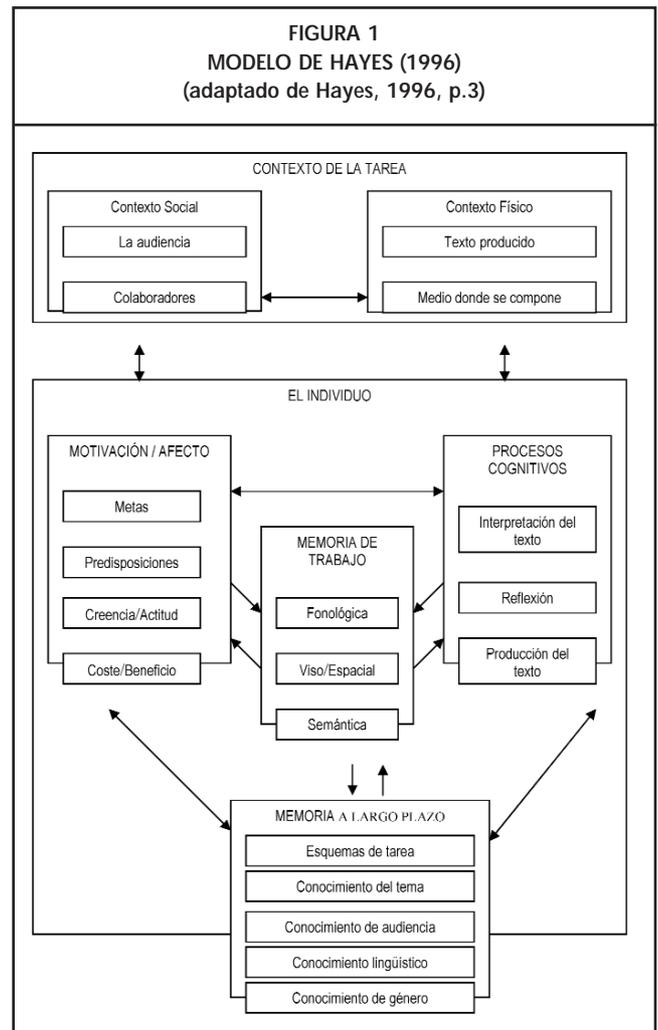
Un segundo componente, está referido a los procesos *cognitivos* de la composición escrita, en él incluye tres ti-

pos de procesos, de reflexión, interpretación y producción del texto. El proceso de *reflexión* hace referencia a un conjunto de actividades mentales que permiten transformar unos conocimientos en otros. El proceso de *interpretación* textual incluye la lectura y comprensión del texto, que está siendo realizado para poder continuar de un modo coherente con lo que ya está escrito, o para proceder a una revisión conceptual o lingüística del texto.

En el tercer componente, la *memoria operativa* (no contemplada en el modelo inicial de 1980), se incluyen aspectos relacionados con el procesamiento fonológico, semántico y viso-espacial. Este aspecto será el central en el modelo de Kellogg (1996) y además, su mayor aportación es que puede ser verificable experimentalmente.

En cuarto lugar, el modelo hace referencia al componente relativo a la *memoria a largo plazo*, en el que incluye un conjunto de tipos diferentes de conocimientos que aseguran funciones diversas dentro del proceso de

FIGURA 1
MODELO DE HAYES (1996)
(adaptado de Hayes, 1996, p.3)



escritura. Enumera cinco formas de conocimiento relacionadas con la tipología textual, en concreto, el conocimiento del género textual, el conocimiento de la audiencia, el conocimiento lingüístico, el conocimiento del tema y el conocimiento de los esquemas de la tarea.

En relación a la presencia del componente metacognitivo en este modelo, Hayes formula que son los *esquemas de la tarea* los procedimientos encargados de la guía y control de la realización efectiva de la producción textual. Asumiendo éstos, la función ejercida en el modelo teórico anterior (Hayes y Flower, 1980) por los procesos de monitorización. Cambia, por lo tanto, en su nuevo planteamiento teórico, la naturaleza misma del proceso de control y monitorización del proceso, puesto que de ser descrito como integrante del proceso general de composición escrita propiamente dicho (Hayes y Flower, 1980), pasa a ser considerado como un conocimiento procedimental almacenado en la memoria a largo plazo del escritor y que es denominado como *esquemas de la tarea* (Alamargot y Chanquoy, 2001). No obstante, a pesar de esta conceptualización diferente, ambas formulaciones, tanto la del proceso de monitorización (Hayes y Flower, 1980), como la de esquemas de la tarea (Hayes, 1996) comparten el poder de regular y controlar el progreso del proceso de escritura.

Además, ambas conceptualizaciones, ponen de manifiesto un problema clave relacionado con el TDAH, y son los problemas derivados de la autorregulación de la conducta, aspecto destacado dentro del modelo teórico de Barkley, y el cual está alterado en este trastorno del desarrollo. Este proceso de autorregulación, hace que se pueda modificar cuando sea necesario la actividad de escribir, reemplazando un proceso por otro según la necesidad; lo que está en la base de la recursividad del proceso de escritura (Alamargot y Chanquoy, 2001). Esta idea está siendo llevada a acabo en los estudios sobre intervención en ambos campos, escritura y TDAH, ya sea de forma aislada o en conjunto (Reid y Lieneman, 2006).

En las acotaciones teóricas realizadas por Hayes recientemente, hace una recopilación de los progresos realizados en torno a la escritura, llegando a la conclusión de que nuevas propuestas teóricas han estimulado estudios empíricos que han conseguido avances para sustentar la reformulación y la mejora de las teorías existentes. En esa revisión, se centra en los aspectos que han destacado más en cuanto a su evolución investigadora en re-

lación a la escritura, resaltando tres de ellos, la *memoria operativa* como aspecto esencial en el funcionamiento de los procesos cognitivos implicados en la escritura, las estrategias de *planificación* como aspecto destacado en los programas instruccionales de escritura, y el uso de la *teoría de la actividad* como ayuda para comprender los factores sociales y ambientales que influyen en la escritura (Hayes, 2006).

Si se observa el modelo general de 1996, es posible extraer coincidencias con aspectos relevantes del TDAH, sobre todo en lo que tiene que ver con los componentes relacionados con la persona y en concreto con la memoria de trabajo y su papel dentro de la función ejecutiva. Es este constructo, presente en cualquier tarea de composición escrita, uno de los que más importancia está adquiriendo en el desarrollo empírico y teórico del TDAH, ya que es deficitaria en las personas con este trastorno, y en su eminente reconceptualización será una pieza clave (Barkley, 2007).

De todas formas, si le daba importancia en la propuesta de 1996, Hayes en su revisión comentada del 2006 le dedica un mayor protagonismo, lo que demuestra que el incremento teórico de la importancia de la memoria operativa en el TDAH y la composición escrita, van a la par. Además, y en base a esto, se pueden establecer más puentes de unión entre las DA en escritura y el TDAH, con una visión centrada en el funcionamiento del ejecutivo central, lo que sitúa a ambos problemas con una base común, como puede ser la neurológica.

Al mismo tiempo, y en relación al binomio TDAH y escritura, también se incluye en este modelo la referencia dentro del componente de la persona a los aspectos motivacionales y afectivos; dimensión que, siguiendo el modelo cíclico de auto-regulación propuesto por Zimmerman (2000), se relaciona con los procesos de auto-regulación de la persona.

Por último, destacar brevemente, que el contexto de la tarea también podemos relacionarlo con aspectos del TDAH, ya que por ejemplo, el medio donde se realiza la tarea, y el contexto social, son esenciales para la realización de la composición escrita en niños con TDAH, en la que pueden influir aspectos tan concretos como el color del papel en el que se escribe (Imhof, 2004).

Modelo de Kellogg

Si las relaciones entre TDAH y escritura se hacían evidentes en el anterior modelo, en éste realizado por Kellogg, esta conjunción se ve claramente incrementada. La

aportación más notable que supone el presente modelo teórico consiste en la integración en su formulación de un sistema de procesamiento de la información junto al proceso de composición escrita (Alamargot y Chanquoy, 2001); representado por el modelo de memoria operativa, tal como fue desarrollado por Baddeley (1986).

En el modelo de Kellogg la arquitectura de la memoria operativa consta de un *control ejecutivo de procesamiento* y dos componentes dependientes, la *agenda viso-espacial* y el *bucle fonológico*, que permiten el mantenimiento visual y fonológico de las representaciones (Baddeley, 1986). Y en el proceso de escritura se incluyen tres componentes básicos: formulación, ejecución y monitorización, tal y como puede verse en la figura 2.

El componente de *formulación* incluye dos procesos, el de planificación y el de traducción. El proceso de *planificación* hace referencia a la determinación de las metas, la búsqueda de información de acuerdo con dichas metas, y a la organización de la información recuperada. A su vez, el proceso de *traducción* permite la transformación de dichas ideas en estructuras lingüísticas.

El componente de *ejecución* incluye la *programación* o elaboración motórica del resultado del proceso de traducción, y su propia *ejecución* o realización gráfica.

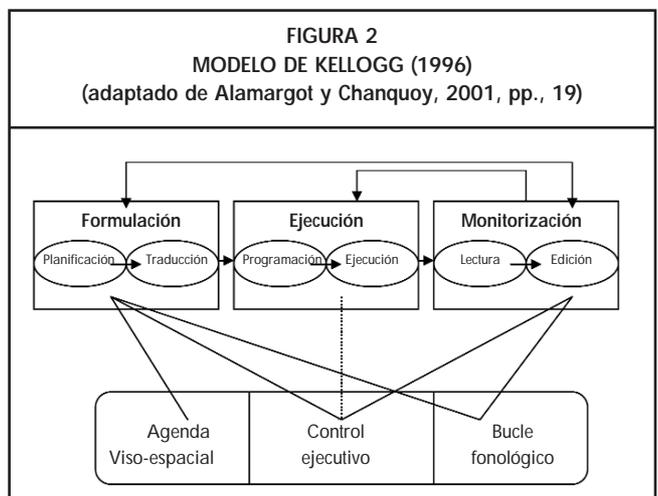
Por último, el componente de *monitorización* supone dos procesos. El primero, la *lectura* del texto que permite re-leer y verificar el mensaje durante o después de la elaboración del texto. El segundo proceso es la *edición* que permite detectar y diagnosticar problemas para luego editar una nueva versión del mensaje una vez que los problemas han sido solventados.

En este modelo, de modo similar al modelo de Hayes y Flower (1996) y sus acotaciones más recientes (Hayes, 2006), sí existe un proceso de monitorización, enmarcado dentro del proceso general de escribir, que controla y regula la secuencia de los procesos de escritura (Alamargot y Chanquoy, 2001). No obstante, aunque su nombre, localización y función es idéntica; su modo de funcionamiento es radicalmente distinto. Puesto que el proceso de monitorización en el modelo de Kellogg es cercano al concepto de revisión propuesto por Hayes y Flower (1996), lo que introduce cierta confusión en el término y en su naturaleza. A pesar de ello, dicho proceso controlaría, a través de la relectura y edición del texto escrito, la activación de los procesos de escritura necesarios, bien para la continuación del texto o para la modificación del texto que se ha escrito (Alamargot y Chanquoy, 2001).

A su vez, la referencia a la dimensión metacognitiva de regulación en este modelo teórico, está presente además en el componente de la memoria operativa de *control ejecutivo de procesamiento* (Olive, Kellogg, y Piolat, 2008). Esta referencia sirve para utilizar el modelo de forma aplicada, como componente de intervención en niños con TDAH, ya que como conocemos, presentan un fallo en los procesos de autorregulación. Y sirve, para apoyar y desarrollar programas instruccionales que mejoren la composición escrita en niños con TDAH, que aunque van apareciendo, lo hacen de forma lenta y progresiva (Reid y Lienemann, 2006). Y que en su progreso empírico, pueden tener la misma utilidad que muchos otros programas dedicados a la autorregulación de las conductas y otros aprendizajes como las matemáticas, en el caso de niños con TDAH (Reid, Trout, y Schartz, 2005).

Este modelo teórico tiene una característica destacable, y que le hace esencial en sus aportaciones en la escritura, que se encuentra en su carácter más específico, más aplicable y que frente al anterior, desde el plano de la escritura y el TDAH, lo hace por lo tanto, más contrastable empíricamente. Esa aplicabilidad, en general, se concreta en el plano del TDAH, en base a la importancia que le dedica en su estructura a la memoria operativa, un problema reconocido y un término importantísimo actualmente para conceptualizar este trastorno, y que nos ha servido para desarrollar los posteriores estudios empíricos del panorama investigador.

Sin embargo, las relaciones entre composición escrita y TDAH se reflejan en otros componentes del modelo, como por ejemplo la importancia de dos procesos, la planificación y la organización, con los que el niño con



TDAH tiene problemas evidentes, y la del funcionamiento del ejecutivo central, también relacionado con el TDAH. Asimismo, otro aspecto destacable es la monitorización, y en concreto el aspecto de revisión de la escritura, por las posibilidades de intervención en alumnos con TDAH, lo que justifica la inclusión más adelante de algún modelo de revisión en la escritura.

Finalmente, con respecto a la ejecución cobra importancia y es reconocido el papel de la grafomotricidad en niños con TDAH, y la búsqueda de razones para conocer los problemas de motricidad fina de estos niños cuando se enfrentan a tareas de escritura, lo que supone que estos niños presenten una escritura menos legible, con una menor organización y estructuración espacial (Adi-Japha et al., 2007; Tucha y Klaus, 2004).

MODELOS ESPECÍFICOS DE REVISIÓN EN ESCRITURA

Una vez revisados los modelos de escritura en general, parece adecuado ver algún modelo específico de revisión de la escritura. Con el objetivo de conocer en concreto este proceso y su papel en relación con el TDAH y las DA en escritura. Por estos motivos, vamos a situar teóricamente los modelos específicos de revisión, poniéndolos en relación con el TDAH. Del mismo modo, estos modelos servirán de justificación para extraer conclusiones relativas a la intervención textual.

Modelo de Scardamalia y Bereiter (1985)

La utilidad de la revisión como forma de instrucción en la escritura, se ve fácilmente a través del modelo de Scardamalia y Bereiter. Puesto que estos autores realizaron la propuesta de un proceso técnico o procedimiento de revisión, de fácil enseñanza a los escritores y más concretamente a los escritores que no realizan revisiones espontáneas.

Este proceso de revisión, presumiblemente, no lo utilizan los alumnos con TDAH por ejemplo, y puede servirles con la instrucción adecuada para aumentar este proceso. Máxime, cuando el entrenamiento y el funcionamiento del proceso de revisión, en este modelo, se realiza a través de un procedimiento de auto-regulación compuesto por tres operaciones mentales recursivas; que se pueden encadenar de forma que interactúan a lo largo de todo el período de revisión. Las operaciones cognitivas implicadas en la revisión son la comparación, el diagnóstico y la acción, dando lugar al *procedimiento CDO* (comparar, diagnosticar, operar) (Arias y García, 2008).

Según su modelo general de escritura (Bereiter y Scar-

damalia, 1987), se construyen y almacenan en la memoria a largo plazo dos representaciones mentales del texto, una del texto elaborado y otra del deseado. Por lo que es necesaria la activación del *proceso CDO* cuando se percibe un desequilibrio entre estos dos textos. Las tres operaciones básicas del *proceso CDO* se llevan a cabo en el siguiente orden: primero, la acción de *comparar* que evalúa las discrepancias entre ambos textos, la acción del *diagnóstico* que determina la naturaleza del problema, así como las posibles correcciones; para finalizar la *acción* ejecuta las correcciones deseadas con el apoyo de otros dos componentes: la selección de la estrategia necesaria para resolver los problemas, y la generación de los cambios en el texto.

Debemos reflexionar sobre las operaciones propuestas en el modelo, y son operaciones que cualquier escritor experto hace de forma automática. Sin embargo, el niño con TDAH no tiene esos procesos de autorregulación activados, y de ahí la importancia de las aportaciones realizadas en los niños con este trastorno del desarrollo por Scardamalia y Bereiter (1985).

Aunque su proceso se pueda considerar más como una técnica que facilita la revisión que como un modelo explicativo. Este modelo puede servir como técnica para hacer explícitas las operaciones de revisión y enseñarlas una a una, para después integrarlas y facilitar el uso y aprendizaje de este proceso de revisión, como una técnica tan importante, por ejemplo, en alumnos con las características del TDAH. Sin embargo, no existen estudios instruccionales que utilicen esta estrategia en niños con TDAH, aunque hemos comprobado que las bases teóricas parecen evidentes (Rodríguez y García, 2006; Rodríguez et al., 2009).

Sus aportaciones son significativas al precisar la definición de los subprocesos inmersos en la revisión textual: se describen dos subprocesos de evaluación (comparar y diagnosticar) y la modificación del texto que implica dos acciones (la selección de la táctica de corrección y la generación de cambios en el texto).

Modelo de revisión de Butterfield et al.

El modelo anterior específico de revisión, proponía una instrucción basada en la auto-regulación. En este modelo de revisión, propuesto por Butterfield, Hacker, y Albertson (1996), se distinguen dos componentes interactivos: el contexto y el sistema cognitivo y metacognitivo como puede verse en la figura 3. Estamos pues, cercanos a otra de las formas de intervención más trabajadas esco-

larmente en el TDAH, los tratamientos *cognitivos-conductuales*. Asimismo, se considera como una versión modernizada del modelo de Hayes et al., (1987) sobre escritura.

El *componente contextual*, comprende los problemas tanto retóricos como del texto. El espacio en la memoria a largo plazo, la cual relaciona los problemas retóricos, permite la especificación del tema, la audiencia y la cantidad de texto a revisar. El *sistema cognitivo/metacognitivo* comprende la memoria operativa y la memoria a largo plazo. El procesamiento premeditado tiene lugar en la memoria operativa y corresponde con las etapas propuestas por Hayes et al., (1987): representación de problemas retóricos y textuales, detección y diagnóstico de los problemas del texto, y estrategias para resolver las discrepancias detectadas. Estos pasos están limitados por la capacidad de la memoria operativa, con lo que si hubiera una capacidad limitada o de un uso poco eficiente o no estratégico de la misma (caso de los niños con TDAH) supondría problemas en ese proceso de revisión (Vanderberg y Swanson, 2007). Finalmente, la memoria a largo plazo se utiliza principalmente para liberar recursos de la memoria operativa (Chanquoy, 2001).

A *nivel cognitivo*, son muchas las demandas que se exigen, ya que se deben retener tanto el conocimiento como las estrategias y representaciones del texto revisado, lo que puede suponer una complejidad a los alumnos con TDAH y DA, a la hora de realizarlo y que puede repercutir en la omisión del proceso y por lo tanto en una escritura de peor calidad. En este nivel, se describen tres categorías de conocimiento: conocimiento del tema, conocimiento lingüístico donde se incluyen las reglas y su uso convencional, y por último, el conocimiento del proceso de escritura.

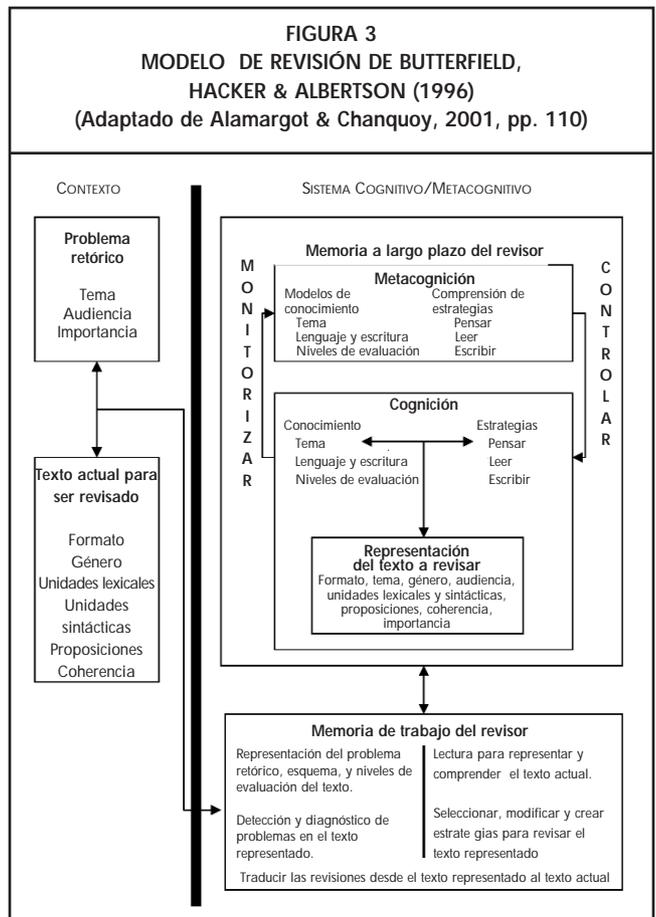
Las estrategias de evaluación permiten al escritor releer los fragmentos conflictivos, recordar el texto previo, hacer predicciones sobre el posible texto futuro y comparar ideas; del mismo modo que las estrategias de control permiten al escritor resumir y/o clarificar la información textual y corregir el texto. Los *modelos del conocimiento*, la comprensión de las estrategias y los conocimientos se ubican en el nivel metacognitivo del modelo de revisión. La comprensión de las estrategias por parte del escritor, le permite conocer cuándo, dónde, cómo y por qué usar, evaluar y controlar las estrategias cognitivas. En suma, la evaluación y el control son entendidos de esta forma como procesos automáticos almacenados en la memoria a largo plazo (Alamargot y Chanquoy, 2001).

CONCLUSIONES

En este estudio se hace un recorrido teórico por la composición escrita y la revisión de la escritura, desde el punto de vista de los principales modelos teóricos. A esta visión sintética de esos dos constructos, le hemos añadido una serie de conexiones y reflexiones sobre su aplicabilidad con el TDAH. Con esta visión sintética y comparativa, hemos explicitado desde diferentes puntos de vista algunas relaciones existentes entre el TDAH, y la composición escrita de forma general, y la revisión de la escritura en particular.

En un primer momento, cabe destacar la evolución de los modelos de escritura, ejemplificada con las continuas revisiones realizadas al modelo de Hayes que se presentó en 1980, se reconceptualizó en 1996, y actualmente fue acotado en 2006. Incorporando conceptos y haciendo una revisión de los aspectos más destacados en su modelo, y que por el desarrollo de la investigación van ganando en importancia (Hayes, 2006).

Uno de los elementos que ha ido cobrando importancia, y se destaca en esta última revisión, y que en el mo-



delo inicial de Hayes (1980) no aparecía, es el papel de la memoria operativa. Este constructo, a la par que crece su interés desde el punto de vista de la composición escrita, desarrolla su importancia dentro de la conceptualización y las dificultades del TDAH. Además de aparecer reflejado, de alguna forma, en el modelo teórico más vigente actualmente en TDAH, como es el modelo de inhibición conductual (Barkley, 2007).

Por otro lado, y aunque desde diferentes puntos de vista, el modelo de Hayes, incide en los aspectos metacognitivos y la recursividad del proceso, acentuando la importancia de la autorregulación en la composición escrita. Conocida de sobra la importancia de la autorregulación en el TDAH, podemos establecer aquí otro vínculo, que ayude a desarrollar la instrucción de la composición escrita en niños con TDAH, y aunque ya existen aproximaciones empíricas al respecto, no con la frecuencia y cantidad esperada (Reid y Lienemann, 2006; Reid, Trout, y Schartz, 2005). A su vez, Hayes en su última revisión y de cara a la instrucción en escritura, destaca la planificación como estrategia importante a desarrollar y que sirve en concreto para los alumnos que por excelencia no planifican sus tareas y conducta, el niño con TDAH (Re, Pedron, y Cornoldi, 2007).

Finalmente otro de los nexos, entre composición escrita y TDAH, que proporciona el modelo de Hayes, reside en la dimensión del contexto de la tarea, y los factores ambientales, que tanta importancia tienen en el desarrollo de las actividades escolares en los niños con TDAH, y a tener más en cuenta por lo tanto cuando esas actividades son de escritura. Asimismo, este aspecto, referido al contexto de la tarea, lo destaca el autor en su última revisión, a través de la teoría de la actividad (Hayes, 2006). Por lo tanto, en estas últimas acotaciones de su modelo, destaca tres aspectos, que pueden contrastarse con dificultades evidentes en el TDAH, como son la memoria operativa, la planificación de las tareas y los aspectos ambientales y contextuales.

La importancia destacada de la memoria operativa en el modelo de Hayes, se hace evidente en el segundo de los modelos analizados, el modelo de Kellogg (1996). Incorporando este autor, la arquitectura de la memoria operativa dentro del modelo, y dándole dentro de la composición escrita una importancia definitiva, como también sucede y hemos visto, en el continuo del TDAH (Olive, Kellogg, y Piolat, 2008; Presentación y Siegenthaler, 2005; Riccio, Homack, Jarratt, y Wolfe, 2006; Vanderberg y Swanson, 2007). Pero la importancia de

este modelo en relación al TDAH, da un paso más con la incorporación del ejecutivo como uno de sus componentes en el proceso de escritura, integrándolo de esta manera, con el procesamiento de la información y la arquitectura de la memoria operativa (Olive, Favart, Beauvais, y Beauvais, 2009). Con todo esto tenemos un modelo que puede ser contrastable empíricamente, y que será necesario en un futuro inmediato.

Por otro lado, hemos analizado brevemente dos modelos de revisión en la escritura Scardamalia y Bereiter (1985) y Butterfield, Hacker y Albertson (1996). Principalmente destacamos su importancia, en relación a la instrucción en composición escrita, y las perspectivas futuras de las técnicas y estrategias que desprenden, de cara a la aplicación en TDAH.

Además, cada uno de los modelos se relaciona con dos de las propuestas más utilizadas de intervención en TDAH, los programas de autorregulación y los cognitivo-conductuales. Sin embargo, estas relaciones teóricas, no se traducen de momento en aplicación instruccional de este proceso, en la composición escrita de alumnos con TDAH, aunque las implicaciones parecen evidentes y la investigación futura debería rellenar este vacío (García y Rodríguez, 2007; Rodríguez y García, 2007). La relación entre los modelos de escritura y de revisión del mensaje escrito, y los constructos que actualmente se consideran esenciales en el TDAH, tales como memoria operativa, atención, planificación y autorregulación, parece evidente entre todos los modelos vistos. Además, la revisión de los mismos va acentuando más el protagonismo de estos constructos en el desarrollo empírico. Es lógico desde el punto de vista teórico, por lo tanto, que los problemas que presentan los niños con TDHA, se hagan perceptibles cuando se enfrentan a tareas de composición escrita (García, Rodríguez, Pacheco, y Diez, 2009).

Haciendo recopilación y considerando el modelo teórico de Barkley sobre TDAH, existen ciertas analogías y semejanzas con los expuestos en éste. Solo quedaría confirmar la comorbilidad entre TDAH y DA en escritura, y evidenciarla desde el punto de vista empírico, si bien se precisarán más conocimientos –estudios experimentales y de intervención-para comprender su naturaleza.

En cuanto a las perspectivas futuras, solo quedaría abogar por un modelo teórico integral que conjugue TDAH y DA en escritura, y que sirva como base teórica fuerte sobre el que construir estudios empíricos contrastables, o por lo menos aproximaciones para posteriormente validarse, del mismo modo que se están realizando en



otras competencias escolares como la lectura (Miranda, Soriano, y García, 2006; Presentación y Siegenthaler, 2005).

REFERENCIAS

- Adi-Japha, E., Landau, Y. E., Fenkel, L., Teicher, M., Gross-Tsur, V., y Shalev, R. S. (2007). ADHD and dysgraphia: underlying mechanisms. *Cortex; A journal Devoted to the Study Of the Nervous System and Behavior*, 43(6), 700-709.
- Alamargot, D., y Chanquoy, L. (2001). Through the models of Writing. *Kluwer Academic Publishers Dordrecht*.
- Arias, O., y García, J. N. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. *Papeles del Psicólogo*, 29(2), 222-228.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford, U.K.: Clarendon.
- Barkley, R. A. (2001). Treatment inattentive type of ADHD as a distinct disorder: What remains to be done?. *Clinical Psychology: Science y Practice*, 8(4), 489-501.
- Barkley, R. A. (2007). School Intervention for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Where to From Here?. *School Psychology Review*, 36(2), 279-286.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., y Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, 239-297.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of educational psychology*, 71, 15-41.
- García, J. N. y Rodríguez, C. (2007). Influencia del intervalo de registro y del organizador gráfico en el proceso-producto de la escritura y en otras variables psicológicas. *Psicothema*, 19 (2), 198-205.
- García, J. N., Rodríguez, C., Pacheco, D., y Diez, C. (2009). Influencia del esfuerzo cognitivo y variables relacionadas con el TDAH en el proceso y producto de la composición escrita. Un estudio experimental. *Estudios de Psicología*, 30(1), 31-50.
- Graham, S., y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Hayes, J. R. (2006). New Directions in Writing Theory. In C. Mac Arthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guildford Press.
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R.; Flower, L. S.; Schriver, K. A.; Stratman, J. F., y Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. En S. Rosenber (ED.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, Writing, and language learning* (pp. 176-240). New York: Cambridge University Press.
- Imhof, M. (2004). Effects of color stimulation on handwriting performance of children with ADHD Without and with additional learning disabilities. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 13(3), 191-198.
- Kellogg, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. New York, Oxford University. Press.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of Working Memory in Writing. In C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57-71). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Kellogg, R. (1999). Components of working memory in text production. In M. Torrance, y G. C. Jeffrey (Eds.), *The cognitive demands of Writing: Processing capacity and working memory in text production* (pp. 42-61). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- MacArthur, C. A., Graham, S., y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: The Guildford Press.
- Miranda, A., Soriano, M., & García, R. (2006). Reading comprehension and written composition problems of children with ADHD: Discussion of research and methodological considerations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 19, 237-256.
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C., & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisa-tion. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.
- Olive, T., Kellogg R. T., & Piolat A. (2008). Verbal, visual, and spatial working memory demands during text composition. *Applied Psycholinguistics*, 29, 669-687.
- Presentación, M., J., y Siegenthaler, R. (2005). Proble-



- mática asociada al TDAH subtipo combinado en una muestra escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 261-275.
- Reid, R., y Lienemann, T. O. (2006). Self-Regulated Strategy Development for Written Expression in Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children*, 73(1), 53-68.
- Reid, R., Trout, A. L., y Schartz, M. (2005). Self-Regulation Interventions for Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children*, 71(4), 361-377.
- Riccio, C., Homack, S. Jarratt, K. P., y Wolfe, M. (2006). Differences in academic and executive function domains among children with ADHD Predominantly Inattentive and Combined Types. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 21, 657-667.
- Rodríguez, C., y García, J. N. (2007). Evaluación e Intervención Psicoeducativa en el Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad. En J. N. García (Coord.), *Dificultades del desarrollo: Evaluación e intervención* (pp. 147-154, cap. 12). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, C., y García, J. N., (2006). Intervención psico-educativa en el trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (TDAH). En J. Uriarte y P. Martín (Eds.), *Necesidades Educativas Especiales, Contextos Desfavorecidos y Apoyo Social* (pp. 313-322). Badajoz: Psicoex.
- Rodríguez, C., García, J.N., González-Castro, P., Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez-Pérez, J.C., González-Pienda, J. A., Gázquez, J., & Bernardo, A. (2009). El proceso de revisión escrita en alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Dificultades de Aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 279-297.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., y Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research* 1(1), 53-83.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1985). The development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance, y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing* (pp. 307-329). New York: Cambridge University Press.
- Troia, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In C. Mac Arthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: The Guildford Press.
- Tucha, O., y Klaus W. L. (2004). Handwriting and attention in children and adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Motor control*, 8(4), 461-471.
- Vanderberg, R., y Swanson, H. L. (2007). Which components of working memory are important in the writing process?. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 721-752.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). San Diego, C.A.: Academic Press.

EL ANHELO DE COMUNIDAD Y EL PAPEL DE LA PSICOTERAPIA

Comentario al libro de Juan B. Fuentes (2009), *La impostura freudiana. Una mirada antropológica crítica sobre el psicoanálisis freudiano como institución*. Madrid: Encuentro

Revisado por:

Marino Pérez Álvarez

Freud y el psicoanálisis han recibido críticas por todos los lados y de todo tipo, siendo las más usuales las relativas al estatus científico de la teoría psicoanalítica y a la eficacia de su técnica psicoterapéutica. Sin embargo, la crítica fundamental, dirigida a su papel como institución social y planteada desde una perspectiva antropológica, no había tenido lugar hasta ahora, hasta la aparición del libro de Juan B. Fuentes, catedrático de antropología filosófica de la Universidad Complutense de Madrid.

Se trata de una crítica dirigida a lo que hace el psicoanálisis, empezando por Freud, ante la desmoralización de los individuos resultante de la disolución de la vida comunitaria en su transición e instalación en la sociedad moderna, caracterizada por una forma de vida sin el sentido comunitario atendido a las relaciones sociales concretas de los individuos. La situación en la que estaría el paciente freudiano sería de desarraigo y flotación, en una sociedad donde priman las relaciones sociales abstractas, debidas a la "gran transformación" operada por la lógica del mercado. El paciente freudiano no deja de estar en una oscilación ambivalente en la que, por un lado, se da el anhelo último por restaurar su vida familiar y comunitaria, con la fuerza y el sentido de responsabilidad moral para llevarlo a cabo y, por otro, una tendencia psicológica a desentenderse de todo esfuerzo moral en tal sentido. Lo que hace el psicoanálisis es "enredar" al paciente por este lado del desentendimiento moral y de disipación de la responsabilidad personal en restaurar su vida interpersonal, familiar y comunitaria.

Ésta es la impostura freudiana: convertir la situación del paciente en un supuesto conflicto inconsciente, metapsicológico, universal y abstracto, abstraído de su situación concreta y del problema de fondo (anhelo comunitario). De otra manera dicho, la impostura consiste en "satisfacer" la tendencia del paciente a desenten-

derse de toda responsabilidad personal, enredándole en un análisis interminable, como se muestra documentadamente en el libro.

Aunque Fuentes se fija sobre todo en el enredamiento doctrinal de la terapia como anhelo frustrado de vida comunitaria y como muestra elusiva de la responsabilidad personal, cabría ver el propio involucramiento en la terapia psicoanalítica como ejercicio mismo y encuentro de la comunidad perdida, en la línea de Gustavo Bueno al identificar el psicoanálisis como una hetería soteriológica o comunidad salvífica en analogía con la comunidad de los epicúreos. [Gustavo Bueno (1981-1982), *Psicoanalistas y epicúreos. Ensayo de introducción del concepto antropológico de 'heterías soteriológicas'*, *El Basilisco*, nº 13, pp. 12-39] Si algo de esto ocurre, confirma también de esa manera la tesis de Fuentes acerca del anhelo buscado por el paciente (satisfecho en parte en la propia relación terapéutica) y de la elusión igualmente buscada en este caso de responsabilidad personal (satisfecha por la interpretación psicoanalítica).

Es interesante alinear aquí otros fenómenos sociales y clínicos como, por ejemplo, la drogadicción, en la medida en que, según parece, el problema deriva de la desintegración de la vida comunitaria (en este caso, cayendo en la droga en vez de en el diván psicoanalítico) y la "solución" la encuentra el drogadicto en la propia comunidad de "colegas", con sus rituales de tomar la droga, etc., sustitutiva de la comunidad natural perdida, aun antes, si fuera el caso, de la "comunidad terapéutica" como institución social. Esto iría en la línea de que el problema psicológico supone de alguna manera una búsqueda de la comunidad perdida y que la situación terapéutica es ella misma una solución siquiera protésica, en la forma de la relación psicoanalítica o de una "comunidad terapéutica", en todo caso, una solución sustitutiva más que restitutiva o restauradora de la responsabilidad moral, pretendida por Fuentes.

El libro de Fuentes tiene un interés para los psicólogos, más allá de estar Freud y el psicoanálisis concernidos, en dos asuntos fundamentales que tienen que ver nada menos que con la naturaleza de los trastornos psicológicos y el papel social de la psicoterapia. Respecto a la naturaleza de los trastornos, el libro apunta al paso de la comunidad a la sociedad (según la distinción debida a Ferdinand Tönnies en su obra *Comunidad y sociedad*, de 1887) y, más en particular, a la destrucción de aquella en aras de una sociedad de individuos desarraigados y flotantes, que van a necesitar de intermediaciones que suplan el sentido-de-comunidad que proporcionaba precisamente la comunidad tradicional. Quiere esto decir que los trastornos psicológicos no derivarían de supuestas averías situadas en el cerebro, la psique o la mente de los individuos, sino de la situación de los individuos dada la "gran transformación" (en alusión a la obra de Karl Polanyi, *La gran transformación*, de 1944) consistente en la ruptura fundamental que representa el mercado auto-regulador en relación con la economía integrada en las relaciones sociales de las sociedades tradicionales, para el caso, la comunidad. El ejemplo señalado de las drogas, estudiado por Bruce K. Alexander (2008), *The globalisation of addiction. A study in poverty of spirit*, Oxford University Press) sería una prueba más de esta tesis. Alexander explica el fenómeno de la globalización de la adicción en relación con la "disrupción" ("descolocación") de la integración psicológica proporcionada por el sentido de pertenencia a una comunidad, en referencia a la comunidad *aborigen* en el caso canadiense que él estudia en particular.

En relación con el papel social de la psicoterapia, cualquiera de ellas, ya no sólo el psicoanálisis, el libro de Fuentes apunta a su consideración como un nuevo tipo de instituciones, y acaso habría que precisar que se trataría de unas "instituciones intermedias" entre las instituciones sociales básicas (económicas, políticas, educativas, religiosas, familiares, etc.) y los individuos, que tratarían de remediar los problemas que éstas crean y no resuelven, haciéndose necesarias nuevas instituciones como las representadas precisamente por las terapias psicológicas. La cuestión ahora sería si se trata de instituciones terapéuticas que enredan a los individuos y les llevan a eludir su responsabilidad y compromisos o les resitúan de cara a la vida con la responsabilidad y capacidad para hacerse cargo de sus vidas. Los psicólogos mismos sabrán qué terapias van más bien por un lado o por otro.

Resumida así la impostura freudiana, a su mínima expresión, y apuntadas esas implicaciones, se ha de decir que el planteamiento de Fuentes tiene el alcance de toda una filosofía de la historia, siendo en realidad Freud el banco de pruebas, ciertamente, un banco importante en el que se asienta la modernidad, epítome de la modernidad psicológica. El recorrido filosófico sobre el que se asienta este "ensañamiento" con Freud lo desarrolla el autor en otro trabajo [Juan B. Fuentes, *De Kant a Freud: La formación del sujeto modernista en el seno de las crisis románticas del pensamiento kantiano*, enviado para publicación]

Esta filosofía de la historia identifica el problema de la historia universal en las relaciones entre las ideas de "comunidad" y "universalidad". La comunidad y la universalidad están en el comienzo, génesis y constitución interna de las sociedades humanas. Mientras que la comunidad es condición requerida para ser humano y, por así decir, su forma histórica natural (si se permite el oxímoron), la universalidad se encuentra en la propia propagación y ampliación de las comunidades más allá de sí mismas conformando otras comunidades a "imagen y semejanza" de las anteriores. De todos modos, en términos de la historia universal, el autor destaca tres momentos: la antigüedad clásica pagana precristiana, la civilización cristiana vieja o católica medieval y la época moderna (edad moderna y contemporánea).

Pues bien, el autor privilegia la civilización cristiana vieja o católica medieval en tanto es "la única civilización capaz de conjugar del modo más equilibrado y lo grado posible hasta el presente aquellas dos ideas de universalidad y de comunidad", como "comunidad universal virtualmente ilimitada", a diferencia de otras que, cada una a su manera, están limitadas por un fuerte grado de abstracción reductora económica de la vida comunitaria, particularmente la moderna. Por el contrario, las relaciones económicas estarían en la civilización cristiana subordinadas e integradas en las relaciones comunitarias y en referencia a los cuerpos humanos singulares, irreductibles en su singularidad como personas corpóreas concretas.

La cuestión es que el proceso de disolución de la vida comunitaria *tradicional*, cuya cumbre estaría en la civilización cristiana, ocurriría a manos del proyecto de la modernidad, donde las relaciones humanas y las personas quedarían subordinadas a las relaciones económicas abstractas, dando lugar así a individuos desarraigados y flotantes del tipo de paciente freudiano,



etc. Esta filosofía de la historia, como toda filosofía de la historia que se precie, no importa su relato mítico, tiene su *pecado original*, en este caso, cómo no, en la citada abstracción reductora de las relaciones económico-abstractas, cuya *caída* será el desgarramiento de la vida comunitaria y en su caso la entrada y la caída en la droga, la institución psicoanalítica u otras situaciones similares.

La mirada antropológica de Fuentes encuentra, en principio, en la “rebelión romántica” un aliado crítico también de la modernidad. En efecto, el romanticismo pasa por ser una contracorriente de la modernidad y, de hecho, hay versiones del romanticismo enteramente afines al planteamiento de Fuentes [Michael Löwy y Robert Sayre (2008), *Rebelión y melancolía. El romanticismo como contracorriente de la modernidad*, Buenos Aires, editorial Nueva Visión] Sin embargo, Fuentes no se deja engañar por la rebelión romántica ni la cultura modernista de vanguardia, dado que se trata de una rebelión ella misma abstracta, y menudo esteticista, “el arte por el arte”, sin contenido ni proyecto práctico reconstitutivo de la vida comunitaria perdida. Se trata, en realidad, como dice Fuentes, de “rebeldes sin causa”. En este sentido, la mirada crítica antropológica de Fuentes no se deja impresionar por movimientos aparentemente afines (o al menos afines hasta cierto punto), como tampoco se deja seducir por el psicoanálisis, como supuesto procedimiento esclarecedor de la psique humana.

Con todo, el planteamiento de Fuentes no deja él mismo de tener un aire romántico, tanto por la crítica y rebelión contra la modernidad como por la añoranza y reivindicación de la vida comunitaria, asentada en la

persona de carne y hueso, las relaciones de vecindario y la costumbre. Cabría preguntar a Fuentes, y de hecho es algo que está por desarrollar en su exposición hasta ahora, acerca de si es de esperar una vuelta atrás en la modernidad o, más probablemente, cómo sería posible alguna forma reconstitutiva de la vida comunitaria en tiempos de los grandes centros comerciales. Por otro lado, su planteamiento pide una nueva meditación de la técnica, situándose frente o en relación a la de Heidegger, Ortega y Sloterdijk. Como quiera que fuera, el brillante planteamiento de Fuentes, crítico de la modernidad, utiliza la técnica moderna, siquiera el ordenador e Internet, para propagar y hacer valer sus razones de la sumamente original y fundada crítica de la modernidad tomando a Freud como piedra de toque.

Es posible que muchos psicólogos no estén familiarizados con la forma de argumentación y el vocabulario filosófico de Fuentes, a pesar de que buena parte de su obra concierne a la psicología y de hecho fue publicada en revistas psicológicas (*Revista de Historia de la Psicología*, *Psicothema*, *Spanish Journal of Psychology*...). Si fuera así, harían bien en desperezarse y en poner en juego su inteligencia. El libro les llevará por caminos no transitados que se abren paso mediante una argumentación y un vocabulario que explota el idioma español de la forma más rica, matizada y precisa. A menudo el recorrido es en espiral, de manera que cada reiteración añade algo más, que no sólo completa lo anterior sino que lleva más allá el perímetro de la argumentación. No se puede razonar sin logos, es decir, sin tener razón ni las palabras adecuadas.



Wilson, B.A., Gracey, F., Evas, J.J. and Bateman, A. (2009).
Neuropsychological Rehabilitation. Theory, Models, Therapy and Outcome. Cambridge: Cambridge University Press.

Revisado por:
Esperanza Bauselas

Neuropsychological Rehabilitation. Theory, Models, Therapy and Outcome, es un manual publicado en lengua inglesa, del que no existe actualmente versión en castellano, que supone una síntesis del estado de la cuestión de la Rehabilitación Neuropsicológica en el contexto internacional. Es una obra que está coordinada por un grupo de autores de reconocido, relevante y reconocido prestigio internacional en dicho campo.

El interés por la rehabilitación neuropsicológica, ha sido tan importante, que han aparecido numerosos artículos y libros que han sido publicados en los últimos años, así como en la aparición en 1991, de una revista especializada en el tema *Neuropsychological Rehabilitation*.

Nos parece relevante definir qué es la *rehabilitación neuropsicológica*, ya que la conceptualización y la creencia que se tenga sobre ella, va a condicionar frecuentemente los diseños de intervención.

La rehabilitación neuropsicológica puede tener dos *objetivos generales*, por tanto: (i) favorecer la recuperación de funciones, es decir, la recuperación de la función en sí misma, de los medios, capacidades o habilidades necesarias para alcanzar determinados objetivos, y (ii) favorecer la recuperación de objetivos, trabajar con el paciente para que pueda volver a alcanzar determinados objetivos usando unos medios diferentes a los utilizados antes de la lesión. En el primer caso el objetivo es la *restitución de la función* y en el segundo el objetivo es la *sustitución o compensación*.

Es un libro que combina el rigor científico con la práctica clínica profesional desarrollada en el centro Oliver Zangwill, siendo estructurado en torno a cuatro secciones que seguidamente esbozamos.

Sección I: Marco teórico: (I) Hacia un modelo comprensivo de la rehabilitación neuropsicológica. (II) Evidencias de la efectividad de la rehabilitación neuropsicológica. (III) Establecimiento de objetivos como una vía de planificación y evaluación de la rehabilitación neuropsicológica. (IV) El centro Oliver Zangwill acercamiento a la rehabilitación neuropsicológica.

Sección II: Grupos de intervención: (V) El grupo del daño cerebral. (VI) El grupo cognitivo, parte 1: Atención y establecimiento de objetivos. (VII) El grupo cognitivo, parte 2: Memoria. (VIII) El grupo del dominio del humor. (IX) El

grupo del apoyo psicológico. (X) Trabajo con las familias en la rehabilitación neuropsicológica. (XI) Grupo comunicativo. (XII) Proyecto de grupo basado en la práctica.

Aunque las evaluaciones y los procesos de rehabilitación deben ser *individualizados y personalizados*, no se pueden obviar las *intervenciones grupales*. Las intervenciones grupales, según Tirapu, Martínez, Casi, Albéniz y Muñoz (1999) reportan ventajas, tales como: (i) Su idoneidad cuando el objetivo del tratamiento se centra en conductas sociales, puesto que la propia situación de grupo es una situación real; con lo que se favorece el aprendizaje y se facilita, por otro lado, la reproducción de situaciones sociales ficticias (*role playing*), (ii) ser una poderosa fuente de refuerzo, (iii) la presencia de otros miembros con dificultades similares tranquiliza y desinhibe al sujeto, además de ayudarle a mejorar su conciencia de enfermedad, (iv) proporcionar una amplia variedad de modelos de conducta y de afrontamiento, factores que mejoran el aprendizaje y la generalización, y (v) suponer un importante ahorro de tiempo y dinero al posibilitar la atención simultánea de varios pacientes con uno o dos terapeutas.

Sección III: Ilustración de casos: (XIII) Peter: Éxito de la rehabilitación tras un severo daño cerebral seguido de complicaciones cerebrovasculares. (XIV) Lorna: Aplicación de modelos de lenguaje, cálculo y memoria en una rehabilitación holística: Desde la disfasia y discalculia a la independencia en las habilidades de cocina y viaje. (XV) Caroline: Tratamiento del trastorno de estrés post-traumático después de un daño cerebral. (XVI) Rehabilitación vocacional interdisciplinar dirigido hacia el dolor, fatiga, ansiedad e impulsividad: Yusuf y sus nuevas reglas para los negocios y la vida. (XVII) Judith: aprendiendo a hacer cosas "at the drop of a hat": Experimentos comportamentales para explorar y cambiar el significado en la actividad funcional significativa. (XVIII) Simón: Daño cerebral y la familia, la inclusión de niños, miembros de la familia y sistemas más amplios en el proceso de rehabilitación. (XIX) Adam: Extendiendo el entorno social terapéutico en la rehabilitación comunitaria de un cliente con afasia y apraxia severa. (XX) Malcolm: Afrontando los efectos del síndrome de Balint y la desorientación topográfica. (XXI) Kate: Recuperación cognitivo y emocional adaptado en un mujer joven quien era insensible durante varios meses.



El estudio de casos es una forma privilegiada en la investigación ideográfica. La idea del estudio de casos representa una parte importante de la metodología que los médicos usan para recabar y diseminar información. Se caracteriza por implicar un estudio intensivo del sujeto y por basarse en la historia clínica del mismo. Al no tener ningún tipo de control, no permite establecer relaciones ni generalizaciones. Sin embargo, puede aportar algún tipo de información para que surjan hipótesis o se revisen conocimientos ya establecidos.

Sección 4: Los resultados: (XX) ¿Es este acercamiento efectivo? Resultados y evidencias del Centro Oliver Zangwill.

No podemos negar que evaluar la efectividad de un programa de rehabilitación neuropsicológica es algo complejo. Este tipo de estudios conlleva importantes dificultades de tipo metodológico. Así, por ejemplo, no podemos apoyar la eficacia de una terapia si no se ha puesto a prueba con diferentes tipos de pacientes, déficits, tiempos de aplicación. Generalmente no se cuenta con este tipo de datos y, por tanto, sólo es posible afirmar o negar su eficacia para determinadas circunstancias. A la hora de evaluar la eficacia de cualquier intento de intervención, deben ser tomados en cuenta varios factores (Junque y Barroso, 1994): (i) Las diversas variables del sujeto pueden determinar el resultado de un programa de rehabilitación: Edad, naturaleza de la lesión, tiempo, lateralidad, motivación. Es extremadamente difícil poder seleccionar grupos de sujetos homogéneos en todas estas variables, y al mismo tiempo, un número de grupos suficiente como para generalizar los resultados a diferentes condiciones. (ii) Una alternativa ha sido la utilización de diseños $N=1$, con los consiguientes problemas de control y generalización. (iii) Otra alternativa es la realización de estudios multicentros. En este caso, los problemas de homogeneidad de criterios constituyen la principal dificultad. Por otro lado, a la hora de seleccionar la variable dependiente debe tenerse en cuenta que ésta debe ser realmente significativa, de verdadero valor para la adaptación del paciente a su medio. Además, deben realizarse tanto evaluaciones tempranas como estudios de seguimiento prolongados, sólo así podremos comprobar si el efecto de la intervención se produce tempranamente o si se mantienen en el tiempo. (iv) Otro factor a considerar es el propio proceso de rehabilitación. Las intervenciones terapéuticas no son simples, por lo que variantes en los componentes del programa pueden dar lugar a resultados muy diferentes. La evaluación de un programa debe, además, permitir aislar cuáles son los componentes más efectivos del mismo y contar con procedimientos de control que permitan la eliminación de efectos no específicos: práctica, entrenamiento de los terapeutas, empatías. Finalmente, es necesario evaluar la relación costo – beneficio y demostrar que el programa de rehabilitación permite obtener unos resultados que van más allá de los obtenidos con las atencio-

nes estándar que suele recibir un paciente. En el ámbito de la neuropsicología, tradicionalmente la evaluación de los programas de rehabilitación se ha basado en contrastar los resultados de la evaluación neuropsicológica, que se realiza inicialmente, con la evaluación realizada a *posteriori* (León Carrión y Machuca, 2001).

Para diseñar, desarrollar y aplicar un programa de Rehabilitación Neuropsicológica es necesario contar con la colaboración de un equipo multiprofesional de especialistas, que permitan y contribuyan al desarrollo de una rehabilitación integral y armónica, de ahí que *Neuropsychological Rehabilitation* esté especialmente dirigido a diferentes especialistas que participan o deben participar en el mismo: (i) Psicólogo, cuya intervención va dirigida a la intervención sobre los trastornos psicológicos derivados de daño cerebral (trastornos depresivo, de ansiedad, de personalidad, habilidades sociales...); (ii) Psicopedagogo, responsable del diseño y desarrollo de programas de rehabilitación multidisciplinares que se aplicarán en ámbitos: Trastornos cognitivos, conductuales y emocionales; (iii) Logopeda, como responsable de la evaluación y rehabilitación de trastornos de habla y de lenguaje, fundamentalmente originados tras daño cerebral adquirido; (iv) Neurólogo, responsable del aspecto médico-biológico de la afectación; (v) Fisioterapeuta, como encargado de la evaluación y rehabilitación física de los trastornos motores originados tras el daño cerebral; (v) y otros profesionales como, terapeutas o trabajadores sociales.

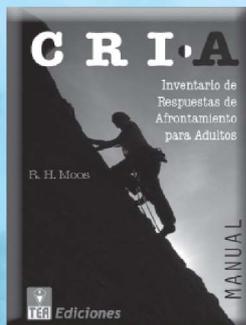
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández, S. (2001). Estrategias a seguir en el diseño de programas de rehabilitación neuropsicológica para personas con daño cerebral. *Revista de Neurología*, 33 (4), 373 – 377.
- González, S., Seijo, F. y Lemos, S. (1998). Exploración neuropsicológica de un paciente con lesión orgánica en el lóbulo frontal derecho. *Neurocirugía*, 9 (3), 261-264.
- Junqué, C. y Barroso, J. (1994). *Neuropsicología*. Madrid: Síntesis.
- León Carrión, J. y Machuca, F. (2001). Recuperación espontánea de las funciones cognitivas después de daño cerebral severo: ¿Cuándo están establecidas las secuelas neurocognitivas?. *Revista española de Neuropsicología*, 3 (3), 58 – 67.
- Tirapu, J., Martínez, M., Casi, A., Albéniz, A. y Muñoz, J.M. (1999). Evaluación de un programa de rehabilitación en grupo para pacientes afectados por síndromes frontales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 25, 101, 405 – 428.
- Wilson, B. (1987). *Rehabilitation of memory*. Nueva York: The Guildford Press.





NOVEDADES 2010

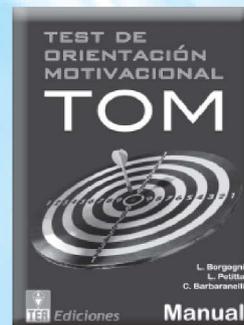


CRI-A INVENTARIO DE RESPUESTAS DE AFRONTAMIENTO

R. H. Moos

Identificación de las estrategias de afrontamiento empleadas por adultos ante problemas y situaciones estresantes.

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: Variable, entre 10 y 15 minutos.
- Edad: Adultos.

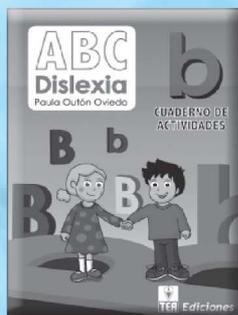


TOM TEST DE ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL

L. Borgogni, L. Petitta y C. Barbaranelli

Evaluación de cuatro aspectos de la motivación laboral: orientación a los resultados, al liderazgo, a las relaciones y a la innovación.

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: Variable, entre 10 y 15 minutos.
- Edad: Adultos.

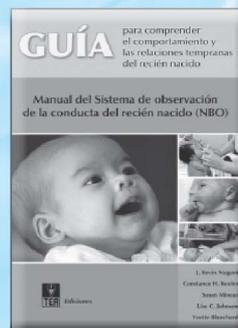


ABC Dislexia PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA

P. Outón Oviedo

Programa estructurado de intervención en dislexia.

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: Variable, en torno a los 45 minutos cada sesión.
- Edad: A partir de los 5 años.



GUÍA PARA COMPRENDER EL COMPORTAMIENTO Y LAS RELACIONES TEMPRANAS DEL RECIÉN NACIDO

J. K. Nugent, C. H. Keefer, S. Minear, L. C. Johnson e Y. Blanchard.

Manual del Sistema de observación conductual del recién nacido.



www.teaediciones.com



Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

Conde de Peñalver, 45 - 5Izq. • 28006 Madrid
E-mail: secop@cop.es • Web: <http://www.cop.es>
Teléf.: 91 444 90 20 • Fax: 91 309 56 15

COLEGIOS OFICIALES DE PSICÓLOGOS

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE ÁLAVA

Creado por Decreto 247/2001 de 23/10/2001
Álava
C/ Cercas Bajas, 7 - pasadizo - oficina 16- 1ª planta
01001 Vitoria - Gasteiz
E-mail: cop.alava@terra.es E-mail: copalava@cop.es

Teléf.: 945 23 43 36
Fax : 945 23 44 56

COLEGIO OFICIAL DE PSICOLOGÍA DE ANDALUCÍA OCCIDENTAL

Creado por Decreto 164/2001 de 03/07/2001
Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla
Espinosa y Cárcel. 43-45 Bajo
41005 Sevilla
E-mail: cop-ao@cop.es

Teléf.: 95 466 30 76
Fax : 95 465 07 06

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE ANDALUCÍA ORIENTAL

Creado por Decreto 164/2001 de 03/07/2001
Almería, Granada, Jaén y Málaga
C/ San Isidro, 23
18005 Granada
E-mail: copao@cop.es

Teléf.: 958 53 51 48
Fax : 958 26 76 74

COLEGIO PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS DE ARAGÓN

Creado por Ley 19/2002 de 18/09/2002
Huesca Teruel y Zaragoza
San Vicente de Paul, 7 Dpldo. 1º Izq.
50001 Zaragoza
E-mail: daragon@cop.es

Teléf.: 976 20 19 82
Fax : 976 29 45 90

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE BIZKAIA

Creado por Decreto 247/2001 de 23/10/2001
Vizcaya
C/ Rodríguez Arias, 5 - 2ª Planta
48008 Bilbao
E-mail: bizkaia@cop.es

Teléf.: 944 79 52 70
944 79 52 71
Fax : 944 79 52 72

COLEGIO OFICIAL DE PSICOLOGÍA DE CANTABRIA

Creado por Decreto 44/2003 de 08/05/2003
Santander
Avda. Reina Victoria, 45-2º
39004 Santander
E-mail: dcantabria@cop.es

Teléf.: 942 27 34 50
Fax : 942 27 34 50

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE CASTILLA-LA MANCHA

Creado por Decreto 130/2001 de 02/05/2001
Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo
C/ La Cruz, 12 bajo
02001 Albacete
E-mail: copclm@copclm.com

Teléf.: 967 21 98 02
Fax : 967 52 44 56

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE CASTILLA Y LEÓN

Creado por Acuerdo de 20/06/2002
Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora
C/ Divina Pastora, 6 - Entreplanta
47004 Valladolid
E-mail: dcleon@cop.es

Teléf.: 983 21 03 29
Fax : 983 21 03 21

COL.LEGI OFICIAL DE PSICÒLEGS DE CATALUNYA

Creado por Orden 26/06/1985
Barcelona, Girona, Lerida y Tarragona
C/ Rocafort, 129
08015 Barcelona
E-mail: copc.b@copc.es

Teléf.: 932 47 86 50
Fax : 932 47 86 54

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE CEUTA

Creado por Real Decreto 82/2001 de 26/01/2001
Ceuta
C/ Queipo de Llano, 6. (Esquina Jaudenes)
51001 Ceuta
E-mail: copce@cop.es

Teléf.: 956 51 20 12
Fax : 956 51 20 12

COL.LEGI OFICIAL DE PSICÒLEGS DE LA COMUNITAT VALENCIANA

Creado por Ley 13/2003 de 10/04/2003
Alicante, Castellón y Valencia
Carrer Compte D'Olocau, 1
46003 Valencia
E-mail: copcv@cop.es

Teléf.: 96 392 25 95
Fax : 96 315 52 30

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE EXTREMADURA

Creado por Decreto 165/2004 de 03/11/2004
Badajoz y Cáceres
C/ Almonaster la Real, 1-1ºD
06800 Mérida (Badajoz)
E-mail: dextremadu@cop.es

Teléf.: 924 31 76 60
Fax : 924 31 20 15

COLEXIO OFICIAL DE PSICOLOXÍA DE GALICIA

Creado por Decreto 120/2000 de 19/05/2000
La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra
Rua da Espiñeira, 10 bajo
15706 Santiago de Compostela
E-mail: copgalicia@cop.es

Teléf.: 981 53 40 49
Fax : 981 53 49 83

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE GIPUZKOA

Creado por Decreto 247/2001 de 23/10/2001
Guipúzcoa
C/ José Arana, 15 bajo
20001 Donostia
E-mail: donostia@cop.es

Teléf.: 943 27 87 12
Teléf.: 943 32 65 60
Fax : 943 32 65 61

COL.LEGI OFICIAL DE PSICÒLEGS DE LES ILLES BALEARS

Creado por Decreto 134/2001 de 14/12/2001
Islas Baleares
Manuel Sanchís Guarnier, 1
07004 Palma de Mallorca
E-mail: dbaleares@cop.es

Teléf.: 97 176 44 69
Fax : 97 129 19 12

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE MADRID

Creado por Decreto 1/2001 de 11/01/2001
Madrid
Cuesta de San Vicente, 4 - 5º
28008 Madrid
E-mail: copmadrid@cop.es

Teléf.: 91 541 99 98
91 541 99 99
Fax : 91 547 22 84

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE MELILLA

Creado por Real Decreto 83/2001 de 26/01/2001
Melilla
General Aizpúru, 3
52004 Melilla
E-mail: copmelilla@cop.es

Teléf.: 952 68 41 49

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE NAVARRA

Creado por Decreto Foral 30/2001 de 19/02/2001
Navarra
Monasterio de Yarte, 2 - Bajo Trasera
31011 Pamplona
E-mail: dnavarra@cop.es

Teléf.: 948 17 51 33
Fax : 948 17 53 48

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE LAS PALMAS

Creado por Resolución 290 de 19/02/2001
Las Palmas de Gran Canaria
Carvajal, 12 bajo
35004 Las Palmas de Gran Canaria
E-mail: dpalmas@cop.es

Teléf.: 928 24 96 13
Fax : 928 29 09 04

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS

Creado por Decreto 66/2001 de 12/07/2001
Asturias
Idefonso Sánchez del Río, 4 - 1ºB
33001 Oviedo
E-mail: dasturias@cop.es

Teléf.: 98 528 57 78
Fax : 98 528 13 74

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE LA REGIÓN DE MURCIA

Creado por Decreto 3/2001 de 19/01/2001
Murcia
C/ Antonio de Ulloa, 8 bajo Ed. Nevela Blq.1
30007 Murcia- En la Flota
E-mail: dmurcia@cop.es

Teléf.: 968 24 88 16
Fax : 968 24 47 88

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE LA RIOJA

Creado por Decreto 65/2002 de 20/12/2002
La Rioja
Ruavieja, 67-69, 3º Dcha.
26001 Logroño
E-mail: drioja@cop.es

Teléf.: 941 25 47 63
Fax : 941 25 48 04

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE SANTA CRUZ DE TENERIFE

Creado por Resolución 02/04/2001
Tenerife
Callao de Lima, 62
38002 Sta. Cruz de Tenerife
E-mail: cop@coptenerife.es

Teléf.: 922 28 90 60
Fax : 922 29 04 45

VI JORNADAS DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE TERAPIA COGNITIVO-CONDUCTUAL SOCIAL

PROFESOR DR. PAUL SALKOVSKIS
Catedrático de Psicología Clínica de la Universidad de Londres
TRATAMIENTO DE LOS TRASTORNOS DE ANSIEDAD SEVEROS, CRÓNICOS Y DISCAPACITANTES

CONFERENCIAS:

- "Controversias en el tratamiento del trastorno límite de personalidad"
Dr. Vicente Caballo
- "Terapia Cognitivo-Conductual en hipocondría"
Dra. Dolores Avia
- "Avances en el tratamiento de la depresión infantil"
Dra. Victoria del Barrio
- "Intervención psicológica en cuidados paliativos"
Javier Barbero
- "El papel de la autoatención en los modelos de la Psicopatología y en las estrategias de intervención"
Dr. Francisco Bas

MESAS REDONDAS:

- "Intervención en salud"
Coordinadora: Dra. Isabel Comeche Moreno
Participan: Dra. Concepción Fernández Rodríguez y Dra. M^a Isabel Vázquez Rodríguez
- "¿Cómo la Terapia Cognitiva modifica los procesos neurológicos?"
Coordinador: Dr. Francisco Bas
Participan: Dr. Juan Manuel Serrano, Juan Antonio Hernández Tamames y Dra. Verania Andrés
- "Tratamiento Cognitivo-Conductual de la ansiedad infantil"
Coordinadora: Dra. Carmen Bragado
Participan: Dr. José Olivares Rodríguez y Dra. Paz Del Corral

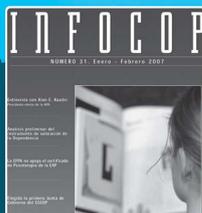
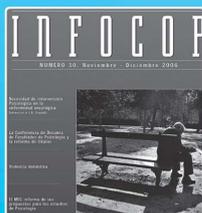
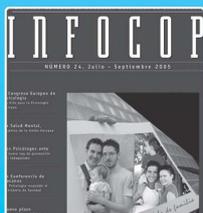
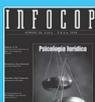
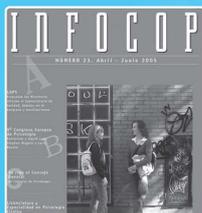


Madrid 19, 20 y 21 de Noviembre de 2010
Hotel Tryp ambassador
Cuesta de Sto. Domingo, 5 y 7 (Madrid)

Información:
Tel./Fax: 91 548 15 77
Tel: 91 541 16 72/91 548 24 95
e-mail: aseteccs@aseteccs.com
www.aseteccs.com

TALLERES:

- "Intervención en trastorno por déficit de atención con hiperactividad"
Dra. Isabel Orjales
- "Intervención virtual en los trastornos de ansiedad infantil"
Dra. Azucena García Palacios
- "Psicofarmacología para clínicos"
Dr. José María Uncal
- "Buen o mal pronóstico: Diferentes variables a tener en cuenta en el desarrollo terapéutico"
Virginia Calderón, Ana M^a Antona y Cibeles Ruíz
- "Intervención en disfunciones sexuales"
Yolanda Sato
- "Tratamiento del trastorno paranoide."
Rafael Romero Rico
- "Tratamiento Cognitivo-Conductual de la fobia social"
Susana Bas Maestre
- "Avances en el tratamiento del trastorno obsesivo compulsivo"
Rocio Regueiro
- "La importancia de la metacognición y los sesgos cognitivos en los trastornos de ansiedad"
Dra. Laura Leal y Rubén Sanz



CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE PSICÓLOGOS

INFOCOP
REVISTA DE PSICOLOGÍA

¡Todos los números publicados en la web!

<http://www.cop.es/infocop>

VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE PSICOLOGÍA

OVIEDO - ASTURIAS - ESPAÑA
20 - 24 JULIO 2010



ORGANIZADO POR EL CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE PSICÓLOGOS (COP) BAJO
LOS AUSPICIOS DE LA FEDERACIÓN IBEROAMERICANA DE ASOCIACIONES DE PSICOLOGÍA (FIAP)

JULIO 2010

WWW.FIAP2010.COM

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA SALUD

FORMACIÓN DE POSTGRADO: MÁSTERES OFICIALES CURSO 2010-2011

- MÁSTER UNIVERSITARIO en Psicología de la Salud (120 ects; 3ª edición)
- MÁSTER UNIVERSITARIO en Educación y Rehabilitación de Conductas Adictivas (60 ects; 6ª edición)
- MÁSTER UNIVERSITARIO en Psicología Jurídica (60 ects; 3ª edición)
- MÁSTER UNIVERSITARIO en Musicoterapia (60 ects; 5ª edición)
- MÁSTER UNIVERSITARIO en Intervención Logopédica Especializada (60 ects; 4ª edición)
- MÁSTER U. en Atención Integral a la persona con Discapacidad Intelectual (60 ects; 3ª edición)

Formación dirigida a psicólogos

Decreto 44/2006 de 31 marzo y Decreto 2008/4673 de 10 de Abril



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir

Oficinas de Información: C/ Guillem de Castro, 106. Valencia - C/ Sagrado Corazón, 5. Godella (Valencia)
Tfno. 902 3000 99 https://www.ucv.es/estudios_5_psicologia.asp e-mail: ucv@ucv.es

PSYCHOLOGY

I N S P A I N



Psychology in Spain es una revista electrónica publicada anualmente por el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Su objetivo es difundir en lengua inglesa la mejor psicología española publicada en las revistas del COP.

La selección de artículos es realizada por un Consejo Editorial cualificado formado por varios de los especialistas más prestigiosos de la psicología española, académica y profesional.

REVISTA ELECTRÓNICA DE PSICOLOGÍA

<http://www.psychologyinspain.com>

Normas de Publicación

Papeles del Psicólogo

1 La revista Papeles del Psicólogo publica trabajos referidos al campo profesional de la psicología, principalmente en su vertiente aplicada y profesional.

2 Los trabajos habrán de ser inéditos y los derechos de reproducción por cualquier forma y medio son de la Revista.

3 La preparación de los originales ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (Manual de publicación de la APA, quinta edición, 2001). Algunos de los requisitos básicos son:

Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido y año, entre paréntesis y separados por una coma. Si el nombre del autor forma parte de la narración se pone entre paréntesis sólo el año. Si se trata de dos autores se citan ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citan todos la primera vez; en las siguientes citas se pone sólo el nombre del primero seguido de "et al" y el año. Cuando haya varias citas en el mismo paréntesis se adopta el orden cronológico. Para identificar trabajos del mismo autor, o autores, de la misma fecha, se añade al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.

Las referencias bibliográficas irán alfabéticamente ordenadas al final siguiendo los siguientes criterios:

- a) Para libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto. En caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con una "y"), año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto. En el caso de que se haya manejado un libro traducido con posterioridad a la publicación original, se añade entre paréntesis "Orig". y el año.
- b) Para capítulos de libros colectivos: Autor (es); año; título del trabajo

que se cita y, a continuación, introducido por "En" las iniciales del nombre y apellidos del director (es), editor compilador(es), el título del libro en cursiva y, entre paréntesis, la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial.

c) Para revistas: Autor: título del artículo; nombre de la revista completo en cursiva; volumen en cursiva, número entre paréntesis y página inicial y final.

4 Los trabajos tendrán una extensión máxima de 6000 palabras (que incluirá las referencias bibliográficas, figuras y tablas), en páginas tamaño DIN-A4 con 40 líneas y tipo de letra Times New Roman cuerpo 12, con interlineado normal por una cara, con márgenes de 3 cms y numeración en la parte superior derecha.

La primera página debe contener: título en castellano e inglés. Nombre, apellidos, profesión y lugar de trabajo de cada autor. Nombre y dirección del autor al que dirigir la correspondencia. Teléfono, Fax, Correo electrónico de contacto. La segunda página ha de incluir un resumen de no más de 150 palabras en castellano e inglés.

Papeles del Psicólogo acusará recibo inmediato de todo artículo recibido. Los originales no serán devueltos ni se mantendrá correspondencia sobre los mismos. En un plazo máximo de 90 días se contestará acerca de la aceptación o no para su publicación.

Todos los documentos que publique Papeles del Psicólogo serán previamente evaluados de forma anónima por expertos, para garantizar la calidad científica y el rigor de los mismos, así como su interés práctico para los lectores. Podrían no ser evaluados aquellos trabajos empíricos y de corte experimental, más

apropiados para las revistas especializadas; manuscritos cuyo estilo de redacción fuese también muy especializado y que no se ajustase al amplio espectro de los lectores de Papeles del Psicólogo; originales que abordasen cuestiones que hubieran sido ya recientemente tratadas y que no ofrecieran contribuciones relevantes a lo publicado; o trabajos cuya redacción no estuviera a la altura de la calidad exigible.

Los trabajos serán enviados a través de la página web de la revista: www.papelesdelpsicologo.es (siguiendo las instrucciones que se encuentran en el apartado "envío originales"). Su recepción se acusará de inmediato y, en el plazo más breve posible, se contestará acerca de su aceptación.

Los trabajos sometidos a revisión para Papeles del Psicólogo podrán abordar cualquiera de las siguientes cuestiones:

- ✓ Implicaciones prácticas de investigaciones empíricas (investigación + ejercicio profesional); implementación de cuestiones generalmente ignoradas por los investigadores.
- ✓ Investigación y desarrollo; desarrollo e innovaciones (I+D+I) (soluciones prácticas novedosas o de elección en áreas específicas); evaluaciones (análisis y crítica de tendencias emergentes, desde la perspectiva de su aplicación práctica).
- ✓ Revisiones, estados de la cuestión, actualizaciones y meta-análisis de temáticas de la Psicología aplicada.
- ✓ Contraste de opiniones, debates, políticas profesionales y cartas al editor (Forum).

Por otra parte, el Comité Editorial podrá encargar trabajos específicos a autores reconocidos o proponer números especiales monográficos.